

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Profesní vidění učitelů ve výtvarné výchově

Professional vision of Teachers in Art Education

Diplomová práce

Daniela Ochová

Jeronýmova 326/5, Praha 3, 130 00

6. ročník

Učitelství pro základní školy, 1. stupeň

Typ studia: prezenční

Červen 2016

Vedoucí a konzultant diplomové práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Profesní vidění učitelů ve výtvarné výchově vypracovala za podpory a pod vedením vedoucí práce samostatně za pomoci uvedené literatury a jiných zdrojů ze seznamu. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 6. 2016

.....

Daniela Ochová

Poděkování

Chtěla bych touto cestou velmi poděkovat Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D. za její odborné vedení a užitečné rady při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá profesním viděním učitelů, jako jedním z aktuálních pojmů oborových didaktik, a to vzhledem k výtvarné výchově. Vychází z poznání, že myšlení profesionálů se neodehrává pouze v pojmech, ale i pomocí obrazů. Zabývá se profesním viděním v souvislosti s profesním věděním a jednáním, v úzké vazbě k učitelské reflexi a profesní přípravě učitelů. Výzkumná část přináší analýzu konkrétní hodiny výtvarné výchovy, zaznamenané metodou videostudie. Po analýze byly prozkoumány a porovnány komentáře studentů učitelství na úrovni vypořizovaných konceptů a subprocesů. Praktická část práce reflektuje přípravu a realizaci vlastní výtvarné řady, která reaguje na vybrané kategorie, vypořizované ve videostudie. Výsledky jsou dále reflektovány ve vztahu ke schopnostem žáků primární školy. Realizovaná výtvarná řada je podrobně rozebrána ve vztahu k analyzovaným konceptům.

Klíčová slova

reflexe, výtvarná výchova, didaktika výtvarné výchovy, diskurs, učitel, student, profesní příprava učitelů, profesní rozvoj, profesní vidění, profesní vědění, oborová didaktika, videostudie, analýza, koncept

Abstract

The diploma thesis will deal with the professional vision of teachers as one of the actual concepts of didactics, given to art education. It is based on the knowledge that professional's thinking does not take place only in terms but also through images. It will deal with vocational vision in connection with professional knowledge and action in close relation to the teaching reflection. In the research part the student will participate in the analysis of concrete art lesson recorded by video study method. She will study and compare the comments of student teachers at the observational concepts and sub-processes. In the practical part student will create and carry out own art project that will respond to selected categories of the observed video study. She will apply it to the skills of primary school pupils. She will reflect in detail implemented project in relation to the analyzed concepts

Keywords

reflection, art education, didactics of art education, discourse, teacher, student, teacher learning, Professional development, professional vision, teacher knowledge, video cases, analysis, concept

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1 Aktuální pojmy oborové didaktiky	9
1.1 Oborová didaktika a její teoretické ukotvení	9
1.2 Témata výtvarné výchovy a její didaktiky	12
2 Hodnocení	16
2.1 Hodnocení žáků	16
2.2 Hodnocení práce učitele.....	19
2.2.1 Reflektivní praxe	21
3 Profesní vidění učitelů.....	26
4 Náplň vzdělávacích předmětů v oboru učitelství (skupin respondentů)	30
II. VÝZKUM PROFESNÍHO VIDĚNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ POMOCÍ VIDEOSTUDIE.....	39
5 Design výzkumu	39
6 Metodologie	41
6.1 Kvalitativní vs. kvantitativní výzkum	41
6.2 Použité metody	43
6.2.1 Akční výzkum.....	43
6.2.2 Zakotvená teorie	44
6.2.3 Videozáznam jako metoda sběru dat.....	46
7 Výzkumný vzorek.....	49
7.1 Charakteristika prostředí pořízené videostudie	49
7.2 Charakteristika videostudie	50
7.3 Charakteristika skupin respondentů	50
8 Analýza a interpretace dat	53
8.1 Kategorizace pojmů.....	53
8.2 Kategorizace výpovědí respondentů	56
8.2.1 Analýza kategorií	56

8.3	Výsledky analýzy výzkumu – shoda mezi kategoriemi	79
8.4	Výsledky analýzy výzkumu – shoda mezi skupinami	80
9	Diskuse a závěr	82
III.	NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÉ ŘADY.....	83
10	Cíle vztažené k výzkumu - obecné	83
11	Popis a charakteristika skupiny	84
12	Cíle výtvarné řady.....	85
13	Plánování výtvarné řady	88
14	Témata výtvarné řady.....	94
14.1	Vráska značí pohyb ve tváři	94
14.2	Tvary definují obličej	98
14.3	Tvář v detailech linií	101
14.4	Modelace obličeje	104
15	Reflexe a interpretace výtvarných úkolů	107
15.1	Vráska značí pohyb ve tváři	107
15.2	Tvar tvaruje obličej.....	110
15.3	Tvář v detailech linií	112
15.4	Modelace obličeje	114
16	Vyhodnocení ve vztahu k výzkumu	116
17	Etická doložka	119
	ZÁVĚR	120
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A JINÝCH ZDROJŮ	121
	PŘÍLOHA.....	124

ÚVOD

Diplomová práce se snaží o hlubší porozumění a prozkoumání problematiky spojené s didaktikou výtvarné výchovy, se schopností reflektovat a interpretovat práci učitele. Cílem je také zamyslet se nad kontextovými souvislostmi výtvarné výchovy. Práce volně navazuje na výzkumné šetření, probíhající na Pedagogické fakultě UK, v rámci projektu PRVOUK. Zmiňujeme-li se zde o oblasti umění a estetiky, jde o oblast, která má pozitivní vliv na vývoj žáka. Jde o jeho úspěch. Má-li být dítě spokojené (úspěšné), musí se k jeho mysli přistupovat citlivě. Výtvarná výchova umožňuje rozvíjet estetické cítění prostřednictvím umění. Často je však na školách opomíjena. Učitelé nedávají žákům prostor, aby mohli výtvarné umění sami vytvářet. Problematika je směřována k rozvoji profesního pohledu na výše uvedená fakta. Jde o potřeby studentů - budoucích pedagogů naučit se vést kvalitní hodinu výtvarné výchovy.

Teorie se zabývá aktuálními pojmy oborových didaktik a samotné didaktiky výtvarné výchovy, jejich obecných a konkrétních témat v porovnání s tématem tohoto výzkumu. Rozkrývá problematiku hodnocení učitelské činnosti, reflexe a sebereflexe a dovednosti interpretace s kontextovými hledisky. Hlavním cílem je odkrýt pojem *profesní vidění učitelů*, popsat schopnost reflektovat a její stupně reflexe. Teorie dále popisuje studijní obory skupin, jejichž členové se stali jako respondenti iniciátory výzkumu.

Výzkum zahrnuje analýzu reflexí vytvořených studenty pedagogické fakulty po zhlédnutí videa s hodinou výtvarné výchovy. Vyhodnocení analýzy by mělo odpovědět na otázku profesního vidění učitelské profese ve výtvarné výchově. Jak ovlivňuje profesní vidění učitelů profesní vědění a jaký vliv má na budoucí učitelovo profesní jednání?

Vyhledané jevy ve výzkumu byly použity pro vytvoření vlastní výtvarné řady, která byla realizována a zde popsána do praktické části. Ta zahrnuje cíle vztahované k výzkumu, popis výtvarné řady, její cíle a použité metody, popis hodin, sebereflexi a reflexi. Poznatky byly propojeny s výsledky výzkumu. Závěr popisuje, jaké postupy byly v praktické části použity a jak došlo k naplnění cílů.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Aktuální pojmy oborové didaktiky

1.1 Oborová didaktika a její teoretické ukotvení

Vzdělávání učitelů je důležitou složkou rozvoje školství potřebnou pro zkvalitnění výuky na školách. V současné době se tato problematika v České republice zkoumá prostřednictvím Národního programu rozvoje vzdělávání, který byl v roce 2001 vydán jako tzv. Bílá kniha. Jde o projekt, ve kterém se bádá v různých dobových horizontech. Za nejdůležitější výzkumné hledisko se považuje, „Jak vylepšit dostupnost úrovně vzdělávání všem?“. Cílem ke splnění této otázky je zvýšení kapacity škol a jiných vzdělávacích zařízení a jejich zkvalitnění výuky. Jak ve školství vyjít vstříc potřebám jedince a společnosti? Idejí splnění požadavků je vytvořit nové podmínky prostřednictvím vzniku inovativních vzdělávacích a studijních programů. Hlediskem dalšího rozvoje je vybudovat systém evaluace a autonomie na školách. Důležitou složkou pro všestranný rozvoj je především rozvoj osobnosti učitele, podpora jeho dalšího vzdělávání, profesního výkonu či zkvalitnění jeho příprav. (Vališová, Kasíková a kol., st. 106)

Zprvu bádání o učitelské profesi je velmi důležité zamyslet se nad nedílnou součástí vzdělávacího procesu učitelství, nad *oborovou didaktikou*. Potřebou vzdělávání je pozastavovat se nad problémy zavádění, probírání témat v daném oboru a schopnost kritického přemýšlení o smyslu a souvislostí věcí. Sporným názorem je využívat didaktiku jako prostředek pro transmisivní předávání způsobů, jak učit. Žádná oborová didaktika nemá pevně stanovený rámec, jakým způsobem danou problematiku učit, neboť každý obor je specifický a učitelova práce jedinečná. Jak ale zavádět didaktiku, která má propojovat několik faktických stránek s životní zkušeností a praxí opírající se o teoretický rámec? To je otázka, kterou se zabývá nejen autor myšlenek Slavík (2013). Domněnky autora, směřující k zodpovězení této otázky. Vychází z předpokladů, že jádrem oborových didaktik je využívání interaktivní výuky plné názorových škál a výpovědí. Jde o *didaktickou komunikaci* a *interakci* zacílenou pro daný obor. Výuka v tomto duchu komunikace a intervence je dnes chápána jako *konstruktivistické pojetí výuky*.

Pojetí je vyžadováno společností, která si klade nároky vést demokratický stát, ve kterém lze zdůvodňovat, usuzovat či soudit. K této dovednosti je však potřeba studenty aktivizovat, vést s nimi rozhovory, vybízet je ke kritickému náhledu a k reakcím, které jsou přirozené a odůvodňované. Jen tak lze studenty nejkvalitněji připravovat v oborových didaktikách a to díky a prostřednictvím praktických životních zkušeností, kterým je přivlastňován hlubší teoretický rámec. Tyto poznatky jsou dále používány k pedagogickému empirickému výzkumu. U studentů je prostřednictvím konstruktivistického smýšlení zjišťováno, jak jsou schopni vnímat a reagovat na potřeby, témata v daném oboru. Tyto poznatky jsou používány ke zdokonalování oborových didaktik. Jde o specifické jazykové porozumění oboru, ve kterém se studenti právě nacházejí. (Slavík, 2013, s. 325-327)

K analyzování potřeb studentů v didaktických oborech nestačí jen zjistit, na kolik jsou schopni reagovat na didaktické situace, k procesu je třeba mezioborová spolupráce. *„Myslím si však, že spolupráce mezi didaktikami různých oborů je výjimečně potřebná, protože jedině při srovnávání různých přístupů k rovnocenné problematice lze dospět k vyšším úrovním porozumění.“* (Slavík, 2013, s. 328)

V oborových didaktikách se budoucí učitelé učí jak plánovat výuku, stanovovat si cíle, metody vyučování a didakticky analyzovat učivo. Jde o prozkoumání učiva do hloubky a důkladně dle potřeb učitele a žáků. Pokud učitel tuto analýzu provádí, musí postupovat podle určitých kroků. Zprvu si určí, jaké jsou potřeby jeho žáků ve třídě. Po promyšlení úvah nad potřebami svých žáků si učitel volí cíle, které formuluje jako úkoly či žákovské výkony. Kategorizují se ve formě očekávaných výstupů opírajících se o stanovy kurikulárních dokumentů Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu, kde najdeme soupis činností, co vše by žák měl v dané oblasti zvládnout. To však vychází z předpokladu, že je učitel schopen rozebrat učivo a vytvářet tematické celky. Jejich obsahem je soubor teoretických fakt, pojmů a vztahů mezi nimi. Ty jsou v daném oboru analyzovány a konkretizovány.

„Rozhodnutí o uspořádání učiva tedy závisí především z hlediska odbornosti učitele na jeho schopnosti porozumět učivu daného tématu.“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 130)

Dále si vymezí činnosti ke splnění těchto cílů pro žáky a následně volí způsoby, metody, techniky, materiál či jiné aspekty pro výuku potřebné. Nakonec si stanoví otázky, které se z plánování vyvinou. Otázky ho nasměrují k postupům a pomůžou mu k formulaci dalších potřebných úkolů. Samotná výuka má tak řád, který se zakládá na fázích výuky: přípravná, realizační a hodnotící. Hodnocení je završením učebního bloku, kdy se učitel učí posuzovat vlastní a žákovy výkony. Umožňuje mu připravovat se na další učení lépe, funguje jako reflektivní metoda. (Vališová, Kasíková, 2007, st. 130-133)

1.2 Témata výtvarné výchovy a její didaktiky

Výtvarná výchova je jako vědní obor zařazována do estetického rozvoje žáka. Radomír Dvořák se v publikaci Valešové (2007) staví ke kritice soudobého trendu opouštět od estetické výchovy, což způsobuje vývoj dětí bez kulturních a uměleckých zkušeností, schopností esteticky a citlivě nahlížet na svět, ve kterém vyrůstají.

„Všeobecně a téměř jednoznačně je přijímán pedagogickou veřejností názor, že úroveň estetické výchovy na našich školách zaostává a v důsledku toho je stav estetické vyspělosti a kulturní vzdělanosti naší mládeže hrubě neuspokojivý.“¹

Vždyť právě estetická výchova rozvíjí žáka v oblastech potřebných do života. Smyslové vnímání, prožívání, představivost, fantazie, imaginace, kreativita, aj. vede žáky k utváření názorů, postojů a hodnot. Utváření hodnot vede člověka k formování vkusu. V současných školách je estetická výchova chápána jako nástroj k vymezení norem, potýká se s estetickými stereotypy. *„Chce-li škola aspirovat alespoň na částečný úspěch z hlediska estetické výchovy, je bezpodmínečně nutné, aby překročila svůj vlastní stín, neuzavírala se do hry s vlastními školskými estetickými normami a aby byla stále schopna reagovat kvalifikovaně na aktuální mimoškolní dění v oblasti umění i mimouměleckého estetického.“²* Školské potřeby některých škol či pedagogů rozvíjet esteticko-vědní oblasti musí však jít ruku v ruce s potřebami žáků. Proto není žádoucí zakazovat jim, aby odvraceli pozornost od vlivů, které je obklopují, např. vliv komunikačních médií. I ty v sobě ukrývají umělecko-vědní témata - grafiku a grafický design, film a filmovou režii, divadlo a divadelní režii, poezii, hudbu, aj. I prostřednictvím médií mohou žáci témata lépe poznat a prozkoumat, i když osobní zážitek z akce je nenahraditelný. (Stuchlíková, Janík, Beneš, 2015, s. 288)

¹ Stuchlíková, Janík, Beneš, 2015, s. 283

² Stuchlíková, Janík, Beneš, 2015, s. 288

Výtvarná výchova v sobě ukrývá velmi široká témata, která spadají nejen do výtvarné tvorby, ale i do osobnostně-sociální výchovy, výchovy estetické, ale i etické. Tato témata odkrývají možnost působit ve výtvarné výchově na dva aspekty, a to na chování dětí a jejich znalost a dovednost a schopnost výtvarně se vyjadřovat. Je výchovou ovlivňující žákovu osobnost, pozitivně působí na citový vztah, podporuje ho v intuitivním myšlení, nechává mu prostor pro výraz a vytváří mu podmínky pro uchopení výtvarného jazyka a vztahů výtvarných prvků (k linii, barvě, tvaru, ploše, prostoru, harmonii, kontrastu, rytmu, důrazu,...). Pochopení výtvarného jazyka u žáků vede k uchopení řádu. Pomáhá k tvořivému a kritickému myšlení a odstraňuje obavy z neúspěchu. Učí ho postojům ke společnosti a ke svému prostředí. Díky výtvarnému prožitku se učí kriticky nahlížet na problém, který je schopen vyřešit. Tvorba a nauka o ní působí také kladně na emoce, mírní projev agrese a impulzivity. Učitel podporuje tvořivost a fantazii námětem, stimulací vizuálního vjemu, motivací či citlivým přístupem k tématům. *„Učitel je tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, vzdělaný a eticky citlivý člověk s aktivním přístupem k dítěti, plný citů, humoru, rozvahy, a fantazie, a výtvarník s tvůrčím přístupem k umělecké tvorbě i k výtvarné výchově (...).“*

„Dnes výtvarná výchova umožňuje téměř cokoli, co podporuje sílu výpovědi nebo výtvarnou formu.“ (Roeselová, 2003, s. 6)

Nedílnou součástí dnešní výuky je prostorová tvorba. Ta má pozitivní vliv na odbourávání krize dětského výtvarného projevu. Prostřednictvím vnímání tvaru v prostoru se žák učí orientovat se a vnímat všemi smysly, především hmatem. Učitelé ale často zaměňují výtvarnou tvorbu s pracovními činnostmi, ve kterých jsou využívány ruční práce. Prostorová tvorba je realizována jen prostřednictvím nápodoby a je postavena na zajímavém materiálu a technice. Vlastní výtvarný projev se však z aktivity vytrácí. *„Málokdo si uvědomuje nezastupitelný význam výtvarné výchovy pro rozvoj tvořivého myšlení ve všech životních situacích nebo pro kultivaci sociálních vztahů člověka ke světu.“*³ Učitel však musí být velmi citlivý k vývoji dětského výtvarného projevu a jeho obdobím, mezi která patří raný dětský projev, období krize dětského výtvarného projevu a období dospívání.

³ Roeselová, 2003, s. 54

Jen vlastním prožitkem, ať už je to formou hry či návštěvy galerií a jejich doprovodných programů, se žák naučí poznávat svět. Ne každý je výtvarně nadaný a výtvarná tvorba ho zajímá. Můžeme však výtvarný proces pojmut jako prostředek k pochopení nejasností o světě a rozvíjet též u žáků estetické a umělecké citění. To, co si žák myslí při prvních krůčcích ve výtvarné výchově na počátku edukace, se v průběhu může zcela měnit a vyzávat. Jde jen o to žáky nenuceně podněcovat ke kráse výtvarna a ukazovat mu cesty estetického vědomí o světě. Na základě těchto poznatků si žák utvoří vlastní názor nejen sám k sobě, ale také ke světu. Umí se o něj starat a není mu lhostejný. (Roeselová, 1997, s. 36-37)

Počátky hlubšího zájmu o didaktiku výtvarné výchovy a o její zdokonalení spadají do druhé poloviny 19. století. Zájem se centralizoval na dítě, na jeho osobitost a individualitu. Dětský výtvarný projev byl chápán jako expresivní výraz, který se mu nesmí odpírat, neboť je to jeho přirozená a bezděčná reakce. Později v počátcích 20. století našlo podporu v psychologických teoriích tvořivosti. Tvořivost se stala důležitým aspektem vývoje v životě jedince. V sedmdesátých letech byla velmi podporována, což ukazují zmínky o mezinárodní organizaci INSEA.

„Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem, a umění je jednou z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a komunikace.“ (Stuchlíková 2015, st. 370)

Expresivita pak v pozdějších letech čelila kritice z důvodu obtíží v různých oblastech, zejména reflektivní. Zamezovala totiž schopnosti rozlišit od sebe přirozené tvořivé dispozice a tvořivost zaměřenou na vědu, výzkum či teorii. Svě místo si však uhájila. Dnes ji zařazujeme do vzdělávacích programů prostřednictvím estetické a umělecké výchovy, kde jsou stále uplatňovány prvky nezávislosti, je podporována originalita a tím se rozvíjí tvořivé myšlení. V devadesátých letech 20. století přichází proud spojený s rozvojem společnosti, kde jsou uplatňována média, jako zprostředkovatelé informací. Tendence škol rozvíjet žáky kvalitně se opírají o dovednost kritického myšlení. Výuka byla směřována k rozvoji předpokladů rozlišovat vjemy zvenčí, nalézat vjemy, které nejsou jen tak viděny a objevovat či prozkoumávat to, co je ve společnosti tabu.

Potřeba takto kladených nároků na dítě se vyhranila do kategorie nazývané *vizuální gramotnost*. Smyslem vizuální gramotnosti je schopnost kritického čtení obrazů a přečtení neboli vhled do problematiky toho, co není ve většinové společnosti snadno odhalitelné. Úspěšnost v oblasti estetiky pomocí vizuální gramotnosti stírá obavy z opouštění od prvotního smyslu výtvarné výchovy. Výuka vyžaduje návrat ke smyslům estetiky, právě proto by mělo dojít ke kompromisu mezi těmito jevy. (Stuchlíková, 2015, st. 372)

2 Hodnocení

2.1 Hodnocení žáků

Směry, kterými se učitelé ubírají při plánování a rozhodování ve vyučování a po něm popisuje ve své didaktické publikaci Hazuková (1994). Vzhledem k odbornosti pro didaktiku výtvarné výchovy se zabývá „*kritérii pro hodnotící (sebehodnocení) reflexi vyučovacího pokusu ve výtvarné výchově*“. Kritéria zahrnují podmínky kvalitního plánování, při němž by mělo docházet k volbě výtvarného úkolu a k jeho didaktickému zpracování. Nabízí východiska pro vhodný výběr a zařazení fází či kroků výtvarných úkolů.

To, co určuje kvalitní přípravu na vyučování a co dá pedagogickému procesu předpoklad k objektivnímu hodnocení, je projektování samostatných úkolů a postupů. Do něj spadají aspekty týkající se výběru úkolů a námětů, schopnosti modifikovat tento výběr, plánování realizace výtvarných výrazových prostředků a stanovení kritérií hodnocení. Učitel by měl být schopen tato hlediska konkretizovat, propojovat, obzvlášťňovat vlastní originalitou a vytvářet vztahy mezi nimi v závislosti na kontextu výukových a uměleckých tendencí. Během akce se učitel snaží navazovat kontakty s dětmi a vytvářet tak pozitivní sociální klima ve třídě. Aby k tomu mohlo dojít, měly by se úkoly jasně formulovat. Neměly by stát samostatně bez návaznosti na úkoly předchozí. Hlavním smyslem výtvarné výchovy je zprostředkovat žákům nové zkušenosti v oblasti umění a estetiky. Pozitivní vliv na toto pojetí výuky mají hodnotící kritéria, která hodnocení úspěchů žáků dodávají objektivitu. Nejen kritéria hodnocení žáků, ale i sebehodnocení učitele dodává výuce smysluplnost. Učitel by se měl sám orientovat v oblastech výtvarných prostředků a činností, ve výtvarné terminologii⁴ a jejích funkcí pro výtvarné uchopení. Měl by mít vhled do hodnotících aspektů výuky a být schopen argumentovat svůj pedagogický záměr a obohacovat ho o vhodné návrhy. (Hazuková, Didaktika výtvarné výchovy)

⁴ Viz Výzkum bod *Neměla ujasněné termíny potřebné k výuce*

„Pro vyčleňování a posuzování podproblémů mají učitelé a žáci k dispozici účinný nástroj – hodnotící kritéria⁵“

Metoda kriteriálního hodnocení slouží jako prostředek k objektivnějšímu hodnocení. Žák v tomto pojetí buďto úkol zvládnul, nebo nezvládnul. Lze však metodu užívat jen v případě, že jsou přesně stanovena kritéria, u nichž úspěšnost zkoumáme. V hodnotícím přístupu mohou být uplatňovány hodnotící škály. Příkladem může být klasifikační škála: výborně, chvalitebně, dobře, dostatečně, nedostatečně. (Slavík, 1999 s. 41)

Pro hodnocení žáků citlivě a objektivně lze prozkoumat též různá období dětského výtvarného projevu. *„Je důležité vědět, jak obohatit duchovní sféru mladého člověka.“⁶* Výtvarný projev lze dle věku rozdělit na tři různá období: spontánní výtvarný projev, krize výtvarného projevu a čas dospívání. Období raného spontánního projevu je často omezováno kladením nároků, proto dochází k posunu výtvarně-vyjadřovacích prvků (např. výtvarného projevu předškolního dítěte, kdy vyjádří kresbou postavy v podobě „hlavonožce“) do období mladšího školního věku. Děti tohoto období se pomocí výrazových prostředků snaží napodobovat realitu a zkoumají její detaily. Z věcí si vybavují symboly (strom, dům, slunce). V dnešní době se z těchto symbolů stávají stereotypy, kterým se říká *„grafická schémata“*. Ta děti bezděčně používají, neboť jsou jim předkládána dospělými lidmi. Symboly dítě vnímá bez pochopení prostoru. Nejprve je kladou volně na plochu, později již vnímají a přemýšlí nad souvislostmi. Dítě se v tomto období seznamuje se základními výtvarnými dovednostmi.

⁵ Viz výzkum *Zadávání úkolů nejasně*

⁶ Roeselová, 1997, s. 23

Výtvarný projev můžeme chápat podle dvou pojetí: projev na základě vrozených dispozic a projev vycházející ze žákových dovedností. V tomto pojetí vynikají nadaní jedinci, méně nadaní či ti, co potřebují výtvarný prožitek. Jsou však málokdy úspěšní. Pojetí vyžaduje více času, který vak v pedagogickém procesu není. Dětský výtvarný projev se vyjadřuje hledáním obsahu a výrazu, jeho vyjádření je povrchní. To má za následek nástup stagnace „*výtvarné uzavřenosti*“. V tuto fázi může dojít ke krizi dětského výtvarného projevu, který je individuální. Období je velmi citlivé. Krizovým obdobím se nazývá nejspíše z důvodu sporného přístupu učitele k této problematice. Učitelé mají v tomto období tendenci vést žáky rychle nahoru. Na žáky je kladen nárok v podobě těžších výtvarných technik. Tím se omezuje projev tvořivosti. Období krize pozvolna přechází do období dospívání. Dítě si v tomto období utváří vlastní názor na výtvarné vnímání, hledá si výtvarné cítění a cesty výtvarné výchovy. Toto období přináší potřebu zvládat výtvarné techniky a dokázat si sami sobě své schopnosti. Vyžaduje používat složitější postupy k výtvarnému projevu, např. grafiku, plastiku, keramiku či textil. (Roeselová, 1997, s. 23-25)

2.2 Hodnocení práce učitele

Hodnocení je lidská dovednost, ve které se využívá schopnosti porovnávat něco s něčím, rozlišovat lepší od horšího a vybírat nebo zlepšovat. Při této dovednosti se vztahujeme k předmětu hodnocení a k jeho obsahu - procesu. Probíráme postoje k hodnocení, doplňujeme je o interpretace a navrhujeme nová řešení. Díky dovednosti reflektovat a hodnotit dojde k procesu uspořádání a tudíž k řádu. Hodnocení je oblast, která je velmi citlivá, proto je nejvíce probíraná v domácnostech. Hodnocení má funkci informativní, proto by se k němu mělo přistupovat citlivě a poctivě. Znamka či slovní hodnocení je nejčastěji používanou zprávou mezi učitelem, žákem a rodičem. První je vnímána známka, poté odůvodňování.⁷ Hodnocení má pro člověka především funkční smysl, ať už jde o hodnocení žáka či o hodnocení člověka a sebehodnocení své práce a svého. Přináší motivaci a poznávání, má konativní funkci, která souvisí s lidskou vůlí. (Slavík, 1999, s. 16-18)

V současné škole se hodnocení jeví za jako nejtěžší úkol učitelovy školské praxe. *„Kvalita pedagogického hodnocení patří podle výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení.“* (Slavík, 1999, s. 13)

Školní hodnocení má různé dimenze, které vychází ze vzdělávacích koncepcí *transmisivní koncepce, interpretativní koncepce a koncepce autonomní*. Tyto koncepce hodnotitele ovlivňují. Transmisivní staví na předávání hotových informací bez potřeby se nad ní kriticky zamýšlet. V učitelské praxi jde o předávání učiva žákům bez vysvětlení a návodů k pochopení učiva. Koncepce vyžaduje přímé přejímání zkušeností učitele a jeho hodnotové orientace.

⁷ Slavík, 1999, s. 14-16

Hodnocení se zakládá na porovnávání výsledků, které jsou podmíněny sociální normou či kulturou a na kvantitu výsledných pozitivních výkonů. Dochází k němu především na konci jednotlivých etap výuky. Interpretativní koncepce na rozdíl od transmisivní již pracuje s dětskou představou a s poznatky z osobního života. Učitel žáka podněcuje a vybízí k poznávacímu dialogu, ve kterém může dojít k přirozeným lidským schopnostem, které jsou popsány výše. Jde o systematickou analýzu myšlení, kdy žák porovnává zkušenost svou se zkušeností nabytou. Dokáže ji v rozporu reflektovat a dojít k obecnému či konkrétnímu závěru. Pojetí výuky v této koncepci klade důraz na zjišťování zájmů dítěte prostřednictvím odhalení jejich zkušeností. Autonomní koncepce zahrnuje více dimenzí, jak se k potřebám dětí a učitelů stavět. Tato koncepce vede žáka k sebekontrolě, sebevzdělávání či sebekritičnosti. Hodnocení má být prováděno se zpětnou vazbou, má rozvíjet žakovu zkušenost a metakognici. V praxi učitele však nedochází k výběru jen jedné koncepce. Jde o slučování přístupů a kombinování různých představ a přání učitele a žáků. Jde především o kulturní požadavky a sociální autonomii státu či jednotlivé skupiny. Ne vždy je možné využívat jeden směr, který učiteli napomáhá k rozhodování a poté k hodnocení. (Slavík, 1999, s. 26-29)

2.2.1 Reflektivní praxe

„Učitelé se učí jednáním, když reflektují svoji praktickou činnost.“⁸

„Zajímat se o své pojetí výuky a pojetí výuky u kolegů na škole je jedním ze základních prostředníků optimalizace školní práce.“⁹

Pojem „reflexe“ lze v širším pojetí definovat jako schopnost otáčet se zpět - obracet se. Dewey toto pojetí definuje jako *„aktivní, trvalé a pečlivé zvažování jakéhokoli přesvědčení nebo předpokládané formy znalosti ve světle východisek, které ji podporují a dalších závěrů, ke kterým vede“*. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 20)

Než se stane student učitelem, měl by projít etapou *„reflektivní přípravy adeptů na učitelské povolání“*, neboli *„reflektivní přípravou“*. Zájem o toto téma spadá již do poloviny 80. let. Požadavkem reflektivní praxe je schopnost komunikovat mezi spolužáky, učiteli a dětmi. Součástí reflektivní praxe je též mezioborová komunikace fakult, kam studenti patří a komunikace škol s mimoškolními institucemi (divadla, muzea, galerie, ...). Požadavkem současné reflektivní praxe je propojit vzdělávací obory pregraduálního studia s praxí. Proto by mělo ve studiích docházet k výzkumným tendencím, studenti by měli chodit do terénu, kde by zkoumali pojetí jednotlivých předmětů. Cílem je u učitelů rozvinout smysl pro cit k danému předmětu a jeho problematice. Pokud by se cíl reflektivní praxe při studiu učitelství naplnil, mohlo by dojít k pedagogickému vývoji. (Fulková, 2008, s. 113)

Slavík (2007) též vidí za úskalí učitelské profese tzv. *reflektivní praxi*. *Artefietika* je programu či způsob výuky, který se reflektivní praxí zabývá. V tomto programu jde o zážitek, který je nezbytný pro žákovo a nejen žákovo porozumění. Tento zážitek však musí být reflektován, aby se dostal do povědomí a zakotvil se tam. *„Bez uvědomění svých zážitků bychom totiž vůbec nic nevěděli nejen o světě, ale ani o sobě. V tomto ohledu jsou zážitky jedinou cestou, jíž se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání nebo sebepoznání.“* (Slavík, 2007, s. 165)

⁸ Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 22

⁹ Vališová, Kasíková a kol., st. 123

Roeselová (2013) se zmiňuje o artefiletice takto: „*Artefiletika je obor mezi výchovou a terapií, který neléčí, ale pomáhá tam, kde i malý posun k lepšímu je přiblížením k naději.*“ „*Učí se překonávat utrpení z nezvládnutých rozporů mezi vědomím a nevědomím.*“ „*Učitel nabízí vodítka k hledání objevného pohledu a ke zkoumání možností. Žáci se ptají: Jak to na mě působí? Co to je? K čemu to patří. Jaký to má smysl? Sami nebo ve spolupráci s druhými se učí dívat, vyrovnat se s vzájemnou rozdílností, rozumět si a spolupracovat.*“ Jako prvotní forma reflexe je v této situaci pro učitele právě použití poznatků z vlastního zážitku v následující praxi. Na základě jiných postojů ostatních lidí (žáků) se mu otevírá prostor pro další teorii nad daným výtvarným problémem, který si sám zažil. Prohloubí se mu cesty poznání a díky výtvarnému procesu se mu upevní postoj sebe sama k výtvarnému úkolu. Může tak výtvarný úkol rozvíjet nebo přeměňovat. Výhodou však je, že na to není sám. Díky artefiletice má možnost, stejně jako žáci, tento problém hlouběji prozkoumat. Proto, aby byly zkušenosti žáků s uměním tvořit a všímat si věcí a dějů kolem sebe rozmanité, je potřeba jim nebránit v jejich prozkoumávání světa vlastním výtvarným výrazem. (Roeselová, 2013, s. 165-166)

Giddens (1986) přichází s myšlenkou, že člověk má při reflektování profesního jednání tři poznávací úrovně ve své mysli, které se odrážejí v lidském vědomí a uvažování. Člověk, který vnímá pouze zprostředkovaně a nepřidává tedy do úvah vlastní váhu myšlení, používá *profesní nevědomí*. Druhým stupněm myšlení v profesním vidění, při němž člověk řeší problémy bez hlubšího zamyšlení, jedná intuitivně, rychle a operativně, je *praktické profesní vědomí*. Jednání v tomto pojetí však není velmi úspěšné, neboť nenutí v mysli ohlížet se zpět. Diskursivní profesní vědomí jako třetí úroveň myšlení nabízí člověku schopnost promýšlet úlohy do hloubky a odůvodňovat souvislosti. Díky tomu má možnost ohlížet se v úkolech zpět a zaznamenávat kroky či mezikroky. Písemně zachycené čerstvé vzpomínky jsou přirozeným expresivním vyjádřením jevů v hodině. Učitel využívá převážně praktické vědomí, což je v rozporu s názorem profesionality. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 14)

Problémový aspekt při zkoumání výuky v modelu „výzkumník - praktik“ je absence teoretických východisek při reflektování, což má za následek nemožnost propojení teorie s praxí. Takový praktik pak používá přejímané aspekty výuky v chybných modelech. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 25)

Diagnostické činnosti, které užíváme v jednotlivých poznávacích úrovních, jsou též popsány dle Gidense v článku Slavík, Čapková: *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky* (1994). Možnost popisovat, hodnotit a prožívat toto hodnocení, dovednost interpretovat a snažit se o porozumění a hledání alternativních řešení, nám umožňuje úroveň praktického vědomí. Předjímání, tedy plánování a vytváření prognóz, odpovídá úrovni praktické až diskursivní. Myšlení má znaky budoucího vývoje dění, jak se člověk (učitel, žák) zachová a co se bude dít dál. Stylizování je činnost, ve které člověk popisuje již s vlastní ideologií a stylizací. V tomto pojetí jde o úroveň nevědomí. (Slavík, Čapková, 1994, s. 380 – 381)

Úrovně nám umožňují schopnost reflektovat. Ta má dvě dimenze, kterými se ubírá. Jde o *reflexi při akci* a *reflexi po akci* (viz reflektivní koncepce D. A. Schona, 1983). Člověk (učitel) dokáže při pozorování přímo při akci popisovat chování aktérů, vytváří domněnky, zpětně si uvědomuje souvislosti a ty dokáže rekonstruovat ve své mysli. Reflektování s odstupem, tedy *po akci*, člověku umožňuje myslet kriticky a promýšlet varianty. S tím souvisí projev emocí a bezděčné pohnutky. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 17)

Pro učitelskou profesi je velmi důležité, aby dokázal reflektovat dění své i to, které vidí kolem sebe a kterého se účastní. K profesionalitě v tomto oboru patří diagnostika, která znamená pro učitele nedílnou součást pedagogického procesu. Aby byl však schopen diagnostiky, měl by dokázat reflektovat svůj podíl na daném výsledku své práce – tzv. *autodiagnostika*. (Vališová, Kasíková a kol., s. 307)

Rita Irwin (2012), autorka studie *Practice of Artography* (Irwin in Martin set al., 2012) popisuje v publikaci Uhl Skřivanové (2014) jev spojovaný se sebereflexí učitele, který se vztahuje k hodině výtvarné výchovy jako k výtvarnému dílu. Jevy při sebereflexi ve výtvarné výchově popisuje pomocí termínu *a/r/tography*. Jde o dějový průběh reflektování, který je podmíněn různými úhly pohledu. Ty zde definuje jako triangulaci: pohled umělce, pohled výzkumníka a pohled učitele. Výklad tohoto jevu si klade otázku, na kolik je výzkumník v přihlížení ke zkoumané věci učitelem, na kolik výzkumníkem a na kolik umělcem.¹⁰ Pokud je učitel schopen artografie, je schopen zamýšlet se nad uměleckými artefakty a dokáže tyto myšlenky sepsat a bádát nad nimi. Jako učitel - badatel - umělec je schopen bádát nad svou praxí a přispívá stejně jako akčním výzkumem k badatelskému výzkumu vizuální kultury a prvků s ní spojenými. Nejdůležitější oblastí pro artografický průzkum je vnímání. Tokoví badatelé, kteří vnímají vizuální kulturu a její východiska jako potřebu pro vlastní či kulturně-vzdělávací rozvoj, mají vedle badatelů akčního výzkumu něco navíc. Jde o vlastní umělecký vhled do problematiky a jeho užití. Takový badatel - umělec zkoumá, jak se dají propojit metody umělců s metodami nabízenými pedagogikou, které spolu úzce souvisí. Nicméně vztah artografa k reflektování je zkomplikován, neboť si nevystačí jen s výzkumnými údaji. Jde mu o co nejefektivnější kvalitu výzkumu, která má objektivně výpovědní hodnotu.

Badatelé, kteří výtvarnou výchovu zkoumají v tomto pojetí, se mohou opírat též o myšlenky J. Slavíka a D. Čapkové:

„Nejtypičtějším a svého druhu jediným celistvým pedagogickým dílem je vyučovací hodina (ve smyslu časově a obsahově vymezené jednotky vyučování). Vyučovací hodina má svůj přirozený počátek a závěr, má své dominanty i hluchá místa, má svou kompozici podobně jako umělecké dílo. Je reálným „tvarem“, v němž je zobrazeno ideální učitelovo pojetí výuky.“¹¹

¹⁰ Uhl Skřivanová, 2014, s. 44

¹¹ Slavík, Čapková, Pedagogika 44, č. 4, 1994, s. 378

Autoři připodobňují vyučovací hodinu k výtvarným dílům v určitém období uměleckého směru. Stejně tak jako umělecká díla, která řadíme dle charakteru a vlastností a zařazujeme do období uměleckého směru těchto charakteristik, i vyučovací hodiny můžeme třídit a zařazovat do tzv. modálních typů. Obě tyto modalities (umělecké dílo, vyučovací hodina) mají společné rysy. Těmi jsou: autorský charakter individuality, tzn. něco, čím se dílo odlišuje od ostatních, a vliv ostatních modalit, který je ovlivňuje. V učitelském pojetí je žádoucí inspirovat se, přetvářet a zdokonalovat modalities pro jejich zpestření. (Slavík, Čapková, Pedagogika 44, č. 4, 1994, s. 382)

3 Profesní vidění učitelů

Profesní vidění se rozvinulo ze schopnosti všímat si „*ability to notice*“. Jeho důležitou složkou je umět rozpoznat detaily vztahující se k hlavním rysům praktické teorie a ke specifiku dané skupiny. Profesní vidění je ve spojitosti s profesním věděním a jednáním. „*Učitelé musí být schopni identifikovat důležité momenty a přemýšlet o nich během výuky, aby mohli činit zasvěcená a informovaná rozhodnutí.* (van Es, 2009, s. 101)“¹²

Schopnost všímat si je jev charakteristický pro učitele experty, což jsou učitelé, kteří již působí ve své učitelské profesi delší dobu. Má tři hlavní složky: schopnost rozpoznat důležité, vidět souvislosti mezi specifiky a širšími koncepty a přemýšlet o konkrétní situaci v kontextu.¹³ „*Učitelé se nejprve učí vidět, pak popisovat a teprve poté interpretovat a analyzovat situaci a učí se rozhodovat, jak by dále postupovali.*“ Tento přístup myšlení vede ke konstruktivismu, což je přístup v pedagogické praxi žádaný, viz také Reflektivní cyklus Rodgers (2002).¹⁴ To, jak budeme v praxi jednat, právě závisí na tom, co o dané věci víme, jak ji dokážeme zkoumat, podle toho se odvíjí naše jednání. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 64)

Učitel *expert teaching* má při vyučování ve své kompetenci schopnost všímat si jen některých situací. Je pro něj velmi složité věnovat pozornost více aspektům dohromady. Učí se vyhodnocovat, které situace jsou důležité či významné, a pro které je důležité věnovat jim největší pozornost. Pro tuto problematiku byla zvolena metoda videostudie, při níž má učitel možnost vrátit se k situacím, které v akci neviděl, či ke kterým se nemohl vztahovat. Schopnost všímat si podporuje výukový a situační kontext, tedy schopnost pozorovatele porovnávat své zkušenosti s danou situací v akci, schopnost vzhledu do problematiky prostřednictvím kontextových vjemů. Lépe tak dojde k pochopení smyslu pozorovaných jevů. (van Es, Sherin, s. 156)

¹² Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 66

¹³ Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 33

¹⁴ Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 65, *Obrázek 4*

Tuto schopnost lze podporovat prostřednictvím videostudie. Smyslem videoanalýzy je naučit se všímat si, dává učiteli možnost všímat si toho, čeho si během výuky nevšimnul. Pozitivním náhledem na metodu videostudie je lepší schopnost analyzovat a interpretovat situační jevy ve společenství lidí (pedagogický sbor, skupina studentů,...). Taková metoda má smysl pro rozvoj schopností výuku komentovat a vytvářet si prostřednictvím svých názorů a kritických pohledů dalších členů videoklubu různé pohledy na danou problematiku. Autorky se však zamýšlí i nad nedostatky pořizování videostudie. Jejich kritika směřuje ke způsobu zachycení jen výseku hodiny, výzkumníci tak mohou dojít k urychleným závěrům, aniž by měli více výukových kontextů. Obtížným hlediskem je také potřeba změnit roli aktéra (učitele) na roli pozorovatele, což je v určitých směrech role rozdílná, ne všichni jsou schopni vidět, pozorovat a být schopni popisovat, hodnotit a interpretovat.¹⁵ Tuto problematiku se snažili prozkoumat prostřednictvím výzkumu založeného na videostudie hodin matematiky, který probíhal po dobu jednoho roku. (van Es, Sherin, s. 157)

„Cíl analýzy není přinést tvrzení, že účast ve videoklubu ovlivní učitele určitým způsobem, primárním cílem je spíše prozkoumat, jaký vliv má videovýzkum na učitelovo vidění a další vývoj jeho vzdělávání.“¹⁶

¹⁵ Teoretická část/Hodnocení práce učitele/Reflektivní praxe/ *artography*

¹⁶ van Es, Sherin, s. 161

Po analyzování výzkumu matematických hodin bylo vyzkoumáno pět různých dimenzí schopnosti všímat si (*ability to notice*). První dimenze se zabývá schopností komentovat chování osob podílejících se na videovýzkumu, reflektivní dovednost charakterizovat a interpretovat jejich chování v akci. Druhou dimenzí je schopnost všímat si aspektů vztahujících se k tématu, matematickému myšlení, pedagogickým přístupům, postupům a metodám. Třetí dimenze odhalila profesní vidění učitelů prostřednictvím stupňů reflektování (popis, interpretování, hodnocení). Čtvrtá dimenze popisuje myšlení pozorovatelů, které se vztahuje buďto k obecným principům výuky, nebo ke konkrétním principům jedné události. Poslední vypořádanou dimenzí je schopnost komentovat samotné video a doplňovat ho o komentáře mimo vide, je to tedy schopnost interpretovat hlubší výzkumné jevy vztahující se ke smyslu videovýzkumu.¹⁷ Výsledky videovýzkumu popisují, co učitelům přineslo samotné pozorování a co se díky němu naučili. Došlo ke srovnání pozorování na začátku a na konci výzkumu, což přineslo významná zjištění. Přišlo se na to, že video má pozitivní vliv na učitelovo jednání a poskytuje důkaz o vlivu videa na učitelovo rozhodování ve výuce a další jeho vzdělávání. Konkrétním zjištěním je vliv na schopnost všímat si matematických jevů u studentů a jejich specifických didaktických přístupů a osnov. Na konci výzkumu byl zjištěn vyšší procentuelní výskyt těchto jevů. (van Es, Sherin, s. 163-164)

Výzkum přinesla tři důležité změny ve způsobu učení učitelů. Učitel si uvědomil, že je efektivní dávat žákům větší prostor pro vyjádření se nad problémy, jen tak dojde k pochopení, jak žák přemýšlí. Učiteli to přinese prostor pro efektivnější schopnost všímat si. „*V klidu přemýšlejte o tomto problému*“. Třetí změna v učitelově jednání je kompetence zaujmout postoj žáka, vcítit se do jeho role a pochopit, jak probíhá proces přemýšlení v jeho hlavě za pomoci návodných vět a otázek či „přemýšlení nahlas“. Prostřednictvím těchto aspektů dojde k hlubšímu kritickému myšlení žáků, což je principem dnešní potřeby výukového přístupu – ke konstruktivismu. Videostudie má přinést rychlejší a tudíž efektivnější pochopení oborových osnov a jejich širší cíle, významy a samotný smysl výuky. (van Es, Sherin, s. 168-171)

¹⁷ van Es, Sherin, s. 162

Problematické jevy spojené s hodnocením učitelské práce prostřednictvím videa se pokusila prozkoumat též Stockero (2008) pomocí výzkumu *Learning and teaching linear functions*. Týkal se zkoumání hodin matematiky na školách. Výzkum byl prováděn po dobu sedmi až deseti týdnů. Proces reflektování hodin měl řádný průběh. Nejprve docházelo k reflexi individuální, poté se hodnotilo ve skupině a následně se porovnávaly a hodnotily výpovědi skupin mezi sebou. Cílem výzkumu bylo zkoumání studentů zaměřené na vypořádávání schopnosti všímát si (*ability to notice*). Reflektivní dovednost pro výzkum byla rozfázována do pěti úrovní: popis, vysvětlení, vyvození teorie, konfrontace, detailnější analýza. (S. L. Stockero, 2008, s. 374 - 376)

Během výzkumu byly vypořádávány čtyři základní změny ve schopnosti reflektovat viděné.¹⁸ Díky pravidelnému reflektování výuk se u respondentů posílil vztah k úrovním reflektování, své výpovědi začali podporovat popisem konkrétní situace, změnil se jejich způsob myšlení a analyzování. Proces měl vliv na rozvoj osobních pedagogických postupů a na schopnost vnímat a pochopit uvažování svých žáků pro lepší analyzování učební jednotky. (S. L. Stockero, 2008, s. 389)

Zjištění z výzkumu přineslo vhled do učitelské problematiky, naučilo používat výzkum, učební materiály, dokonale přepsat výuku a použít přepis pro zdokonalení učebních metod. Reflektování jednání druhých přineslo schopnost *všímat si*¹⁹ a reflektovat jednání své přímo v akci. Studenti se naučili, jak reflektovat sami sebe. Výzkum navedl Stockero k myšlenkám, které definují tuto problematiku takto: Video v učitelském vzdělávání umožňuje dívat se na problém s odstupem bez okamžitého bezděčného nepodmíněného jednání. (S. L. Stockero, 2008, s. 389)

¹⁸ Viz Teoretická část / stupně reflektování

¹⁹ Viz *schopnost všímát si* van Es, 2009

4 Náplň vzdělávacích předmětů v oboru učitelství (skupin respondentů)

Ve výzkumu uvedeném v této diplomové práci, který čerpá z teorie oborové didaktiky, didaktiky výtvarné výchovy a specifík přípravy učitelů na budoucí povolání, došlo ke spolupráci se studenty, kteří studují na Pedagogické fakultě UK učitelství výtvarné či jiné specializace. Jde o tři skupiny studující specializaci Vv, skupinu studující specializaci hudební, tělesné nebo dramatické výchovy a několik fakultních učitelů - expertů. Pro požadavky výzkumu bylo důležité zjistit, jaký výukový kontext výtvarného umění a vzdělávání se v jejich oboru nachází. Proto je níže popsán obsah jednotlivých předmětů, které se obecné didaktiky a didaktiky výtvarné výchovy týkají.

- Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv
 - 3. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps
 - 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps
 - 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ks
- 2. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Hv/Tv/Dv, ps
- 1. ročník NMGR Učitelství všeobecně vzd. předmětů pro ZŠ a SŠ - Pg a Vv
- Učitelé - experti²⁰

Skupiny učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv

Obor učitelství pro první stupeň základní školy se specializací výtvarné výchovy zařazuje do své výuky výtvarné předměty již od prvního semestru. V prvním semestru se studenti prostřednictvím předmětu *Výtvarná výchova a kultura I* naučili, jak *komunikovat s uměním*. Důležitým hlediskem je poznat dějiny moderního umění. Učební předmět zahrnuje dějiny moderního umění období od 19. do druhé poloviny 20. století. Smyslem předmětu je seznámit se s prvky výtvarné a estetické výchovy, poznat jejich východiska, umět je porovnávat s ostatními kulturními výchovami. Učitelé se snaží ve studentech vzbudit zájem či nadšení pro výtvarnou specializaci. Kladou důraz na dovednosti a schopnosti studentů orientovat se ve výtvarných dimenzích prostřednictvím historicko-teoretických poznatků.

²⁰ Výzkum / Charakteristika skupin respondentů

Působí na myšlení studentů a snaží se dozvědět, jaký mají přístup k výtvarně-estetickému cítění. Především se snaží jejich představy správně uchopit a ukázat jim cestu, kudy se k výtvarnému poznání dostat. Pokouší se o to prostřednictvím prohloubení představ o výtvarném zážitku a to pomocí komunikace se studenty. Studenti se tak mohou dozvědět o výrazových prostředcích a o tom, jak s uměním komunikovat. Druhý semestr tohoto studia zařazuje do svého plánu *Výtvarné explorace plošné I*. Jde o předmět, který přirozeně navazuje na studentovo poznání v semestru prvním. Předchozí poznání zde může aplikovat do výtvarné akce. Učí se zákonitosti, postupy a problémy kresby a malby, nebo kombinace těchto technik. Studenti si především osvojují poznatky o výtvarném principu tvorby pomocí výtvarného prožitku, při němž dochází k rozvoji výtvarného cítění. Součástí výtvarné akce tohoto předmětu je též potřeba studenty seznámit s možnostmi využití plošné tvorby s dětmi (na základní škole). Studenti v hodinách konfrontují své zážitky ze svého dětství, zkušenosti s výtvarnou výchovou z kroužků, které sám navštěvoval či které jako lektor vedl. Všechny tyto poznatky jsou propojovány s výtvarným a výukovým kontextem vizuální kultury. Studenti se mimo jiné mají možnost seznámit s myšlenkami knih autorky Věry Roeselové, která do didaktiky výtvarné výchovy přinesla mnoho užitečných rad a východisek, kterými se studenti mohou inspirovat. Ve třetím semestru se díky studiu učitelství mohou seznámit s obecnými didaktickými kompetencemi učitele a s potřebami žáků primární školy. Součástí předmětu *Didaktika prvního stupně ZŠ I* je průzkum organizačních zvláštností výuky. Studenti a učitelé se společně seznamují s postoji k obecným didaktickým výhodám. Hledají kompromisy, nacházejí různé strategie a možnosti řešení problémů. Učitelé se snaží studenty zasvětit do problematiky výuky, předávají poznatky o konstruktivistickém pojetí výuky, které je pro dnešní požadavky na kvalitní výuku žáků vyžadováno. Dítě se díky přístupu učí nacházet si vlastní cesty řešení, nepřichází o možnost překonávat těžké překážky a dokazuje si, že se neučí jen pro školu, ale i pro život. Studenti chápou toto pojetí a snaží se prohlubovat své vědění o psychických zvláštnostech a potřebách dětí. *Učitelské praktikum*, kde se studenti seznamují s touto problematikou v akci, přináší vhled do obecné didaktiky. Student si hledá vlastní názory, učí se přijímat názory druhých a při pozorování výuky se učí reflektovat,

hodnotit a interpretovat. Pokouší se poznávat a rozvíjet různé úrovně myšlení a reflektování.²¹

Nauku o výtvarné kultuře jim zprostředkovává předmět *Výtvarné explorace prostorové I.*, kde se po *Výtvarné exploraci plošné* seznamují s prostorovou tvorbou a s výukovými možnostmi práce s dětmi na základní škole. Nedílnou součástí je rozvoj schopností vnímat prostor kolem sebe a věci, které se v něm nacházejí. Učitel vede studenty k objevování vztahů mezi lidskou bytostí a prostorem kolem něho, seznámí je s výrazovými a vyjadřovacími prostředky k dovednosti modelovat a tvarovat hmotu. Součástí předmětu je experiment s přetvářením prostoru a transformací či deformací tvarů. K této problematice přispívá Karla Cikánová ve své publikaci *Poznávejte s námi tvar* (1995), která je v předmětu doporučována. Studenti se tyto poznatky učí aplikovat do výtvarné akce. Hledají možnosti, jak s hmotou či s předměty ve výtvarné výchově pracovat. Poznatky z prostorové tvorby mohou propojovat s poznatky při následních učitelského praktika.

Třetí ročník je pro studenty významný především pro uplatnění svých poznatků o teorii a praxi. V *Didaktice rozvoje prvopočáteční gramotnosti s praxí I* se ujistili, zda je pro děti i dospělé důležité rozeznávat a číst znaky pro uchopení teorie učiva nevýtvarného ale i výtvarného. Seznámí se s písmem a s problematikou českého jazyka, kterou prozkoumají při učitelské praxi. Již v tomto ročníku dochází k vlastní učitelské invenci prostřednictvím akčního výzkumu²² a působení v něm jako začínající učitel. Předmět *Teorie a Dějiny výtvarné kultury I*, ve kterém tyto schopnosti studenti mohou využít, jim přináší také možnost poznat historii českých dějin v kontextu výtvarné výchovy a umění. Náplní tohoto předmětu je nauka o vzniku a vývoji výtvarného umění již v době pravěku, společnosti a její kultuře v období starověku, výtvarné tendenci spojené s vývojem v období středověku až po renesanci a jejím vlivu na Českou zemi. Cílem výuky je rozvinout u studentů vztah k umění prostřednictvím historie kultur, které ho obklopují či kultury, ve které žije. Pochopit vztahy a proměny výtvarných dějin v závislosti na rozvoji společnosti je pro výtvarnou kultivaci velmi důležité.

²¹ Teoretická část /Hodnocení práce učitele/ Reflektivní praxe

²² Výzkum/Metodologie/Akční výzkum

Součástí předmětu je nauka o plošné i prostorové tvorbě v dějinách naší doby. *Výtvarné explorace prostorové II* přináší do výtvarné kultivace studentům poznání v oblasti materiálové tvorby. Zkoumají tvary a materiály, jejich struktury, vlastnosti a charakter. Při výuce se snaží o pochopení terminologie, zákonů o velikostech, zvětšování a perspektivy plánů v prostoru. Učí se analyzovat a spojovat tvarové části. Ve studiích jde o uchopení výtvarných prvků potřebné k výuce této problematiky. Termín modelace a prostor se využívá v akci, kdy si studenti sami vyzkouší práci s materiálem, který vyhledají, sloučí, rozdělí a nakombinují dle společných znaků. Náplní předmětu je aktivní práce s hmotou, při níž dojde k modelaci ze sochařské hlíny. Své poznatky studenti poté aplikují do náplně předmětu *Kurs výtvarné výchovy*, kdy sami svými tvořivými nápady vytváří výtvarnou scénérii, kdy uplatňují formy výtvarných řad a projektů. To vše využívají v prostoru v přírodě, ve městě či v místnosti, kdy uplatní prostředky tradiční i současné tvorby. Jde o uchopení učiva a jeho propojení s vlastní identifikační schopností domýšlet, vymýšlet a tvořit. *Grafika I* přispívá do učitelství svými výtvarnými nápady, jak s dětmi tvořit. Studenti se zde naučili využívat techniku, díky které dojde k prohloubení studentovy představy o skutečnosti. Tiskařská technika je též pro děti velmi lákavá. Celé dětství něco tisknout. Předmět tedy do učitelské praxe přináší spoustu nápadů, jak tuto techniku ve škole využívat, a seznámí se s technikou tisku z výšky a z hloubky. Obsah předmětu *Výtvarné vyjadřování plošné II* zahrnuje možnosti studentů seznámit se s moderními metodami plošné tvorby. Studenti se snaží do výuky vnášet moderní prvky, např. práci s fotografií, atd. Jde o *výtvarnou hru*, kdy se studenti pokoušejí pomocí prostředků moderní doby rozvinout u dětí cit k umění.

K pochopení umění dnešní doby je třeba znát historický kontext, který je studentům přednášen v předmětu *Dějiny výtvarné kultury II*. Studenti poznají historické období, ze kterého pochází první zmínky o výtvarné kultuře a jejím vzniku. Pokusí se pochopit závislosti mezi pravěkou kulturou a jejím uměním a umění starověku. Prozkoumají období gotiky, které je pro Evropu důležité, neboť je prvním specifickým slohem tohoto místa. Studenti se během studia předmětu pokusí pochopit a propojit si zákonitosti slohů do 18. století. V *Užité tvorbě* je jim nabídnuta práce s materiálem, seznámí se se smyslem jeho využití i v duchovní kultuře. Jde o materiálovou tvorbu a design. Hlavním materiálem je textil. Studenti se pokusí o dekorování a o deformaci tvaru. Poznají výtvarnou terminologii, kterou během absolvování užili ve výtvarné komunikaci. To vše propojí s poznatky obecné didaktiky a využili v návrzích pro realizaci výtvarných návrhů na školách. V dalším semestru jsou jim předkládány zásadní informace o didaktice výtvarné výchovy v předmětu *Didaktika výtvarné výchovy I*.²³ *Grafika II* je pokračováním předmětu *Grafika I*. Předmět přináší souvislosti s grafickým designem a počítačovou grafikou. Studenti se pokusí vytvořit si vlastní náhled na tuto problematiku. V praxi si vyzkoušeli používat PC programy a pro zápočet si vytvořili vlastní návrh potisku na tričko. Poznájí, jaké jsou formáty písma a historii jeho vzniku.

Čtvrtý ročník, který ještě studenti – respondenti přispívající do výzkumu ze skupiny 3. ročník *Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps* - neabsolvovali, přináší upevnění dosavadním poznatků o obecné didaktice a didaktice výtvarné výchovy. Studenti dalších skupin respondentů pro výzkum 4. ročník *Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps* a 4. ročník, 1. stupeň se specializací *Vv, ks* absolvují v tomto ročníku předmět *Teorie a dějiny výtvarné kultury III*. Výuka zahrnuje dějiny od 20. Století. Snaží se rozvíjet schopnost porovnávat výtvarné zákonitosti jednotlivých slohů a dějiny dvacátého století s dějinami doby dřívější. Hledá stejné či podobné prvky mezi světovým uměním a hudbou.

²³ Teorie/Aktuální pojmy oborové didaktiky/ Témata výtvarné výchovy a její didaktiky

Užitá tvorba II. Navazuje na poznatky získané v předchozím předmětu. Do poznatků přinesou vlastní vhled díky zkušenostem s uměním, prohloubí si vědění o užitém umění a doplní ho o design životního stylu a módy. Předmět studenty navede na schopnost vnímat svět kolem sebe a přemýšlet o věcech, tvarech a prostoru. Náplní předmětu je aktivní tvorba studentů s materiály, např. s papírem, přírodninami, s textilem, plastem či odpadovým sklem. Seznámí se s možnostmi recyklace. Předmět též přináší vhled do problematiky hodnocení díla prostorové tvorby. *Didaktika výtvarné výchovy II.* přináší studentům objasnění vývojových zvláštností a dětského výtvarného projevu.²⁴ Dalším semestrem didaktika pokračuje. V *Didaktice výtvarné výchovy III.* se studentovo vědění prohloubí. Pokusí se o rozbor dětské kresby, o interpretaci výtvarného díla a pokusí se pochopit témata krásy, vkusu a kýče. Předmět nabízí také analýzu hodiny výtvarné výchovy natočené na video. Při interpretaci výtvarných metod a cílů vychází z poznatků z předchozích studií. Učí se plánovat, vybírat náměty a témata, zkouší kombinovat materiály, techniky, atd. Nedílnou součástí studia je poznat učitelovy obecné i výtvarné kompetence. Badatelskou problematikou tohoto předmětu je hodnocení. Student se s touto problematikou seznámí a svými poznatky investují do jejího vývoje.

Skupiny studentů oborů (zmíněných výše), jejichž výpovědi byly pro výzkum použity, se mohou těšit na druhý semestr čtvrtého ročníku, ve kterém je čeká *Teorie výtvarné kultury IV, Současná výtvarná kultura a Didaktika výtvarné výchovy IV.* V tuto chvíli je důležité upozornit na stejné předměty spolupracujících skupin obou výukových typů studia, prezenčního i kombinovaného. Oproti prezenčnímu studiu je specifickým kombinovaného studia možnost využít poznatky v akci. Většina těchto studentů již vykonávají učitelskou profesi a studiem si doplňují své vzdělání. Nevýhodou tohoto typu studia je minimální účast na seminářích, jde spíše o samostudium.

²⁴ Teorie/Aktuální pojmy oborové didaktiky/ Témata výtvarné výchovy a její didaktiky

2. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Hv/Tv/Dv, ps

Studenti druhého ročníku učitelství pro první stupeň základní školy s jinými specializacemi se s výtvarnou kulturou a uměním seznámili v předmětech *Výtvarná kultura a výchova 1* a *Výtvarné explorace plošné 1*. Obsah těchto předmětů je totožný s obsahem stejně nazvaných předmětů, které absolvovali studijní skupiny popsané výše. Vzhledem ke studiu jiných specializací jde o stručný souhrn výtvarné problematiky převážně v historických kontextech dějin umění a moderní výtvarné kultury. Studenti mají díky didaktikám jiných předmětů vhled do problematiky učitelské profese.

V třetím semestru se tito studenti mohou těšit na *Výtvarné explorace prostorové*, které jsou též popsány výše.

1. ročník NMGR Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ - Pg a Vv

Studenti tohoto oboru se v prvním ročníku seznamují s výtvarnou výchovou v předměty *Teorie a dějiny výtvarného umění 1*, *Didaktika výtvarné výchovy 1* a *Empirický výzkum ve VV 1*. Volí si předměty *Ateliér 1 – kresba, malba, grafika 1/2*.

Náplní předmětu *Teorie a dějiny výtvarného umění 1* je hledání námětů, témat a obsahů v dílech umění. Hledají východiska umění a učí se, jak ikonograficky zkoumat a popisovat dílo z různých historických období. Poznávají a porovnávají výtvarné znaky a významy výtvarné kultury. *Didaktika výtvarné výchovy 1* přináší poznání specifických vývojových období ve výtvarném projevu. Studenti využijí poznatky a porovnají je s koncepcí výtvarné výchovy. Pomocí náplně předmětu se naučí kriticky přistupovat k problematice estetické a výtvarné výchovy. Prostřednictvím kritického myšlení a přemýšlení si uvědomí potřeby žáků a pokusí se pochopit jejich myšlenkové směry. Student (člověk, učitel) si osvojí potřebu citlivého přístupu k žákovi. To vše směřuje k prevenci proti socio-patologickým jevům.

Poznatky student uplatní v předmětu *Empirický výzkum ve Vv 1*. Naučí se přistupovat k žákovi se speciálními potřebami, hodnotit výtvarný projev, metody a organizační východiska výtvarné výchovy. Jde o empirickou sondu do učitelské praxe, která umožní studentům získat dovednosti k přípravě výzkumu, jeho designu a realizace. V předmětu je uplatňována metoda akčního výzkumu.²⁵

UČITELE - EXPERTI

Pro porovnání *schopností všímat* si byla využita spolupráce s několika fakultními učiteli Pedagogické fakulty UK z Katedry výtvarné výchovy. Charakteristika jejich práce je popsána ve výzkumné části této diplomové práce.

²⁵ Výzkum/Metodologie/Akční výzkum

II. VÝZKUM PROFESNÍHO VIDĚNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ POMOCÍ VIDEOSTUDIE

5 Design výzkumu

Nedílnou součástí výzkumného projektu je potřeba stanovit si veškerý design výzkumu. Design výzkumu neboli uspořádání a plánování výzkumu, má tyto přístupy: etnografii, biografii, zakotvenou teorii, případovou či evaluační studii a akční výzkum. Výzkumník si však může vytvořit vlastní design, který pro svůj výzkum použije. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 83)

Pro vzhled do problematických jevů vzdělávání učitelů v didaktice výtvarné výchovy byla zvolena metoda výzkumu. Pro plánování výzkumné části byly zvoleny níže uvedené výzkumné metody, díky kterým bylo možné přiblížit se k zodpovězení výzkumných otázek.

Plánu a uspořádání tohoto výzkumu předcházelo stanovení si několika otázek. Důležitými mezníky pro průzkum se staly „*předotázky*“ vyplývající z průběhu pedagogických praxí výzkumníka. Zabývají se problematikou spojenou s reflektováním výuky druhých při hospitacích. Jedním z problémů, který byl v hospitacích vyznívající, je *vliv známosti dvou aktérů pro reflexi* (učitel a pozorovatel), který jde ruku v ruce s dovedností asertivity a se schopností vnímat reflexi a sebereflexi jako potřebný prostředek k evaluaci. S tímto bodem souvisí i časová dimenze reflektování dané skupiny, jak se liší hodnocení skupiny, kterou neznám, od hodnocení skupiny, kterou poznávám a kterou znám již dlouho. Jde o strukturu hodnocení a všímání si jevů v hodině. Pokud se zamýšlíme nad strukturováním výpovědí respondenta, vyvstane otázka, jaké jsou úrovně hodnocení. Jev souvisí se schopností reflektovat - popisovat, hodnotit, interpretovat a používat další úrovně myšlení při praxi. Jako další problematikou k dovednosti objektivně reflektovat je vliv časového odstupu, kdy je reflexe prováděna a za jakých podmínek. Zde již máme náznaky zamýšlení se nad používáním videozáznamů a videostudie ve výuce. K tomuto patří otázka pozitiv a negativ jejího použití, jde o přístup pozorovatele k výuce, které se osobně neúčastní v porovnání s účastníkem pozorovatelem.

Během zkoumání bylo na některé z těchto problémů odpovězeno pomocí výzkumného vzorku, byla vytvořena představa o potřebách objektivního hodnocení výuky a o potřebách studentů pedagogiky zdokonalovat se ve svém oboru.

„Jaké specifické výtvarné jevy a kategorie se ve výzkumných vzorcích nacházejí?“

Jde o analýzu výzkumného vzorku, který napomůže k zodpovězení hlavní výzkumné otázky:

„Co jsou schopni vidět studenti učitelství výtvarné či jiné specializace v hodině výtvarné výchovy v mezioborovém porovnání a oproti učitelům – expertům?“

Pro zodpovězení problematické otázky byly zvoleny výzkumné principy a metody akčního výzkumu a zakotvené teorie popsány níže v bodě 6.2 *Použité metody*.

6 Metodologie

6.1 Kvalitativní vs. kvantitativní výzkum

Prostředkem k zodpovězení výzkumné otázky jsou níže uvedeny metodologické postupy, které byly k řešení této problematiky literaturou nabídnuty. K dosažení cílů zkoumání byly využity oba typy výzkumu - kvantitativní i kvalitativní. Má to svá opodstatnění. Švaříček, Šedová a kol. se ve své publikaci zamýšlí nad zkoumáním pedagogického (výchovně vzdělávacího) procesu, který je hledáním úspěchů a neúspěchů výchovy prostřednictvím analýzy a interpretace dat a zápisu výzkumné zprávy, tedy syntézou zkušenosti spojené s teorií. Vytvořená hypotéza je však autentická a specifická pro zkoumaný prvek, proto se nedá zobecňovat.²⁶ Pro citlivost této otázky je využito nejen zkoumání kvantity, ale i kvality. Toto tvrzení charakterizuje kvalitativní výzkum jako celek zaměřený na zkoumání procesu a ne jen samotného výsledku.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Závěrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 1)

Kvalitativní výzkum používá kvalitativní data (slova, nikoli čísla). Jejím specifikem je oproti kvantitativnímu výzkumu nejen možnost získávat poznámky či výpovědi respondentů, ale i možnost využívat různorodé interpretace a díky tomu vytvářet různé závěry výzkumu. Ve svých závěrech nepoužívá předem stanovená a pevná pravidla. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 17)

²⁶ Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 31

Abychom se však mohli pustit do kvalitativního výzkumu, nesmíme opomenout podmínky s ním spojené. Co se týče validity, která zahrnuje důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost, si kladu, stejně jako Lincolnová a Guba (1985), otázku, zda *„jsou tyto závěry dostatečně autentické, že jim sám můžu věřit natolik, že se podle závěrů budu řídit já ba dokonce i školská politika?“*.

„My jakožto badatelé jsme součástí světa, který zkoumáme, a proto je vysoce spekulativní, jak je možné dosáhnout absolutní objektivity.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 31)

„Kdybychom chtěli v kvalitativním výzkumu zajistit vysokou reliabilitu metody, museli bychom sestavit přesně strukturované otázky pro rozhovor, které by byly stejné pro každého dotazovaného jedince. To však neodpovídá podstatě kvalitativního přístupu, a proto se otázka spolehlivosti neváže pouze na použitou metodu.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 40)

Kvalitativní výzkum má též etické zásady, na které se nesmí zapomenout.²⁷ Zakládají se na principech důvěrnosti práce a jejích materiálů, poučeného souhlasu pro poskytování materiálů k provádění výzkumu, který v pedagogickém výzkumu zahrnuje i právo dítěte a dále pak zpřístupnění práce účastníkům výzkumu, což je velmi problematické. Pracujeme zde proto s otázkou, zda máme tuto zprávu citlivě překládat účastníkům pro lepší pochopení, či nikoliv. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 45-49)

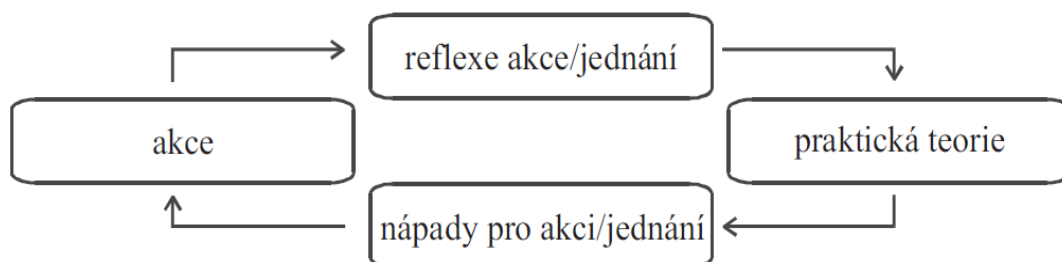
²⁷ Viz bod Etická doložka

6.2 Použité metody

6.2.1 Akční výzkum

K bádání o učitelské problematice napomohla metoda akčního výzkumu. Její pozitivní vlastností zmiňovanou v publikaci autorů Janík, Minaříková a kol. (2011)²⁸ je schopnost diagnostikovat různé situace nejen ve školské praxi. Tato významná metoda napomáhá k profesnímu rozvoji. Autoři si hrají se slovem „akce“. Vnímají ho dvěma způsoby - slovo *akce* jako chování, v pedagogickém procesu považované za chování učitelovo či žákovo, a *akce* jako dynamická situace. V širší rovině může být výzkumem prováděným intuitivně, ve školské dimenzi má však svá pravidla. Jde o systematickou a cílevědomou analýzu a syntézu prvků dosahujících cílů. Elliott (1981) tuto strukturu popsal pomocí tabulky, o které je zmínka v publikaci autorů Janík, Minaříková a kol. (2011, s. 29), viz obr. 1.

Obr. 1 - Fáze akčního výzkumu



Jedná se o cyklus, ve kterém je akce, reakce a reflexe rozfázována do čtyř po sobě jdoucích stupňů proudu. V praxi jde o učitelovu akci, o její aktivní reflektování a na základě praktického dosažení zkušeností obohacených o učitelovu nápaditost o následné přetváření v dalším praktickém působení. Stejně tak jako autor popsal v obrázku cyklus fází akčního výzkumu, byl tento proces použit i pro bádání o reflektivní dovednosti.

²⁸ Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 28-29

V tomto výzkumu byl cyklus použit stručně takto:

- 1) natočení videozáznamu jedné učební jednotky Vv (akce)
- 2) předání videozáznamu studentům Pedagogické fakulty UK s cílem vypracovat reflexi na základě předem strukturované instrukce, která je však pouze stručná (reflexe akce/jednání)
- 3) získání reflexí studentů, jejich analyzování s cílem vyhledat hodnocené výtvarné jevy
- 4) opírání se o teorii na základě praktické zkušenosti (praktická teorie)
- 5) vyhledání výtvarného problému a s doplněním o nápady respondentů a výzkumníka následné použití při plánování výtvarné řady a v akci (nápad pro akci/jednání)
- 6) realizace výtvarné řady (akce)
- 7) vyhodnocení realizace (reflexe akce/jednání)
- 8) porovnání s problematikou nalezenou ve výzkumu (praktická teorie)
- 9) návrh dalších úkolů a možností jejich realizace (nápady pro akci/jednání)

6.2.2 Zakotvená teorie

Další principy, které byly ve výzkumném procesu použity, jsou schovány v *zakotvené teorii*. Jádrem zakotvené teorie je jedna ze základních analytických technik pro profesní vidění - metoda sběru dat - kódování. Ta se rodí pomocí záznamů a jejich výpisků či komentářů pořizovaných v průběhu analýzy. Východiskem teorie je jejich kategorizace a nalézání kategorie společné, ke které se dají přiřazovat převážně všechny fragmenty našeho výzkumu. Nedílnou součástí této metody je konzistence neboli dostatečné zhušťování výpovědí zadávaných do kódu. Díky tomuto procesu jsme k interpretacím aktérů výzkumu citlivější a zároveň nám to usnadňuje hledat společné výpovědní vlastnosti. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 90-93)

Při metodě kódování bychom měli dbát na udržení spojení mezi tvrzením a zdrojem dat, to znamená, že pokud respondent tvrdí, že má rád děti, nepracujeme s datovým fragmentem „A. má rád děti“, nýbrž s datovým fragmentem „A. tvrdí, že má rád děti“. Analýza je tak ošetřena od případných nedorozumění a citlivě reaguje na proces. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 209)

Analytická metoda sběru dat má různé podoby. Pro výzkumný vzorek byly využity principy otevřeného kódování. Charakteristikou je schopnost vyhledávat významové celky a rozdělovat je na samostatné jednotky. Po rozdělení je jim přiřazen kód, kterým jednotku pojmenujeme. Hledáme takové označení, pod které se schová větší počet jednotek, které poté prezentujeme. Tatáž jednotka však může mít i více kódů. Jsou dva typy pořizování kódování - pomocí PC programů (např. ATLAS.ti) a bez pomoci softwaru, které se vytváří vpisováním značek k jednotlivým úsekům, po kterém následuje selekce, komparace, revidování či sdružování celků. Tento postup byl v tomto výzkumu použit. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 211 - 214)

In vivo kód je takové označení, které přímo využívá konkrétní slova či slovní spojení z úryvku, což může přinášet určitá rizika. Jde o příliš úzké označení či přepřehlévání datových fragmentů různorodými kódy, které způsobí nepřehlednost a ztrátu významu výpovědi respondenta. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 215)

„V momentě, kdy nové případy zahrnuté do analýzy přestávají přinášet nové informace, považujeme vzorek za teoreticky nasycený a vzorkování ukončujeme. Nejde tedy o to postihnout ve vzorku charakteristiky určité populace, nýbrž charakteristiky problému, který jsme se rozhodli studovat.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 89)

6.2.3 Videozáznam jako metoda sběru dat

Metodou, která zprostředkovala výzkumu analýzu kódování, je videozáznam. Tato metoda byla využita též ve výzkumném projektu nazvaném *CPV videostudie* (*centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU*, Janík, Miková, 2006) či *TIMSS* (*Third international Mathematics and Science Study*, Hiebert a kol., 2003).

Výzkum pomocí videozáznamu se vyvinul z metody pozorování, ve které byly též uplatňovány audiozáznamy. Vývoj této metody se odvíjel od vyspělosti techniky. K výzkumu můžeme používat kvalitní fotoaparát, stativ a počítačové programy pro úpravu pořízených videí. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 193)

První použití této metody se datuje počátkem šedesátých let 20. století. Smyslem pořizování videozáznamů vyučovací hodiny byla možnost znovu se na hodinu podívat a své reflexe zdokonalovat. Cílem bylo osvojit si konkrétní požadované dovednosti. Tomuto cyklickému systému se říkalo „pořizování videozáznamů mikrovyučování“ a to proto, že hodina byla chápána jako jasně definovaná a strukturovaná vzdělávací jednotka. V sedmdesátých letech byl k pozorování hodin do procesu výzkumu zařazen systém použití dotazníků a pozorovacích archů. Rozvinula se tak schopnost hodiny analyzovat, ale jen pro zkoumání, jaké metody použít, ne však pro pochopení důvodů jejich efektivity a zamýšlení se nad rozvoji použitých metod. V osmdesátých letech došlo ke změně tohoto přístupu. Přístup vycházel z poznatku, že začínající učitelé se díky videozáznamu učí od učitelů - expertů. Měli tak možnost zamýšlet se nad smyslem učitelových metod a přístupů. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 41 - 42)

Sherin²⁹ se ve své publikaci zmiňuje o výzkumu, kdy na přelomu osmdesátých a devadesátých let vznikl systém výzkumné strategie opírající se o případové studie, tzn. výzkumy založené na porozumění jednotlivému případu. Smyslem výzkumu bylo pro budoucí učitele vytvořit si vlastní strategii řešení problémů. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 42)

„Pro tento systém je podstatné, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případů v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 98)

Systém je vhodný používat zejména při vnímání sociálních jevů, např. „problémový žák“ „skupina žáků jako školní komunita“ „učitel/skupina“ „škola v kontextu událostí“ či „skupina škol“. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 101 - 102)

Během rozvoje techniky se do systému analýzy dat zařadily v 90. letech 20. st. hypermediální programy, které pracují nejen s videem, ale i s textem a obrázky. V České republice se během let začal vyvíjet určitý didaktický obor *videodidaktika*, kde se začaly zkoumat různé možnosti využití techniky videí v pedagogice. V současné době se videozáznam využívá pro rozvoj dovedností studentů reflektovat na seminářích svou výuku a výuku druhých. Zejména pak v oborových didaktikách.³⁰ (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 42 - 43)

Metodě reflektování výuky pomocí videozáznamu se říká *monitoring* vzdělávání. Monitoringem vzdělávání se chápe zkoumání učebních postupů s časovou relací. Díky tomu se zkoumá pedagogický proces s možností popisovat, hodnotit a porovnávat postupy v určité systematizaci. Aktéři výzkumu při něm sbírají takzvaná data, což jsou informace potřebné pro další zkoumání, se kterými aktéři provádějí analýzu výukových trendů a přístupů. Smyslem monitoringu v pedagogickém výzkumu je evaluace jedince. (Kuper 2005, s. 69)³¹

²⁹ Sherin, 2004, s. 7

³⁰ Viz Teorie/Oborová didaktika

³¹ Janík, Knacht, Najvar a kol., 2010, s. 43

Švaříček, Šedová a kol. (2007) ve své publikaci udávají metodě pozorování dva směry. Jeden směr se ubírá cestou strukturovaného pozorování, při němž se opírá o teoreticky zakotvený posuzovací systém. Strukturované pozorování však udává směr v rozhodování pozorujícího, což není vždy objektivní. Směrem druhým, kterým se pozorování ubírá, je pozorování nestrukturované. Jde o druh videovýzkumu, kdy uplatňujeme situační analýzu. Tato analýza je provedena z předem nikterak nastavených pravidel pořizování videozáznamu ani jeho pozorování. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 194)

„Následně strukturovaná reflexe videa napomáhá pozorovateli maximálně interpretovat vlastní myšlení a zamezí tak ztrátě důležitých informací.“ (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 37)

Ve výzkumném procesu se uplatnily oba dva směry reflexe. Respondenti dostali předem strukturovaný popis, jak videonahrávku reflektovat. Forma popisu byla však volena tak, aby jim neubrala míru autenticity a možnost reagovat vlastními názory na problém, viz bod 7.2 *Charakteristika videostudie*.

Metoda monitorování, má oproti hospitacím svá pozitiva. Jde o reflektivní činnost v rámci učitelského vzdělávání, při níž dochází k pozorování a analýze s odstupem. Prostřednictvím videozáznamu můžeme reflektovat hodinu bez větších rizik spojených s osobní účastí v hodině, protože pozorovatel, který je účasten hodiny, může učitele při výuce ovlivňovat, proto může docházet k subjektivnímu hodnocení. Metoda má však i svá úskalí, protože kamera udává strategii pozorování, ubírá tak možnost vlastní strategie pohledu. Hodina na videu má proto nižší míru objektivního posouzení a je odtržena od reality. (Janík, Minaříková, 2011, s. 31)

7 Výzkumný vzorek

7.1 Charakteristika prostředí pořízené videostudie

Pro tuto empirickou část bylo natočeno video hodiny Výtvarné výchovy na ZŠ Na Líše v Praze 4, a to v 7. ročníku. Třída byla vybrána na základě pozitivního přístupu školy k této výchově, výtvarného zaměření a zejména pak přístupu paní učitelky. Škole jde převážně o rozvoj osobnosti a o to, aby připravila žáky k překonávání životních překážek, to vše prostřednictvím výtvarného umění. Předběžně bylo zjištěno, že prostředí této třídy pro výtvarnou činnost podobající se ateliéru, je bohaté o motivační prvky, jakými jsou např. prosvětlený prostor či mnoho materiálů a technických možností (grafický lis, tiskárna, ...), zdá se být tedy vhodné pro rozvoj tvořivosti. Třída 7. ročníku si o rok dříve prošla talentovými zkouškami a žáci byli vybráni jako výtvarně nadaní. Jde o heterogenní skupinu dětí naší i jiné národnosti, které ale mluví plynule česky a dorozumí se. Jejich talent se vyjímá ve výtvarných soutěžích, kterých se plně účastní. Někteří se i díky umu, rozvíjeného také školní činností, hlásí na umělecké střední školy. Vyučovací jednotky této třídy probíhají jako části celoročního projektu, který je rozdělen na jednotlivé výukové úseky. Výuka je propojována s výtvarnou výchovou zejména prostřednictvím výtvarných řad. Ty jsou poté realizovány v několika hodinách. Hodina pořízeného videozáznamu je tedy vnímána jako část projektu. Kontext a bližší informace k dětem či přípravě nebyly sděleny.

7.2 Charakteristika videostudie

Pro zkoumání profesního vidění byla použita reflektivní metoda videozáznamu pořízena v hodině výtvarné výchovy na základní škole, a to v sedmém ročníku. Videozáznam byl pořízen bez předem stanovených kritérií natáčení. Kamera byla situována tak, aby snímala celou třídu a zabírala tak nejvíc akcí najednou. Video bylo poté svěřeno respondentům, tedy studentům na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, aby provedli reflexi „po akci”.³² K reflexi dostali krátký dotazník bodů:

INSTRUKCE:

Na video se můžete podívat, kolikrát budete chtít.

Napište o tomto videu reflexi - rozsah není stanoven. Napište, co vás zaujalo, co je podle vás důležité. Nebojte se psát své názory, neexistuje žádná správná odpověď. Nebudete na základě tohoto textu nijak hodnoceni.

Uveďte, prosím, zda a jakou máte zkušenost s výukou Vv (kolik let, v jakém rozsahu, v jakých ročnících)

Snažte se, prosím, psát celými větami, ne jen heslovitě.

7.3 Charakteristika skupin respondentů

V následující části jsou uvedeny jednotlivé skupiny respondentů dle jejich studijních specializací oboru učitelství. Na základě předložených výpovědí o shlédnuté hodině, kde se měli respondenti také zmínit o zkušenostech s výukou výtvarné výchovy, došlo k charakterizaci těchto skupin:

- 3. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps
- 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps
- 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ks
- 2. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Hv/Tv/Dv, ps
- 1. ročník NMGR Učitelství všeobecně vzd. předmětů pro ZŠ a SŠ - Pdg a Vv
- Učitelé - experti

³² Viz bod 2.2 Hodnocení práce učitele/ *reflexe při akci, reflexe po akci*

3. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps

Dle osobní výpovědi nemají tito studenti téměř žádnou zkušenost s výukou výtvarné výchovy. Jejich poznatky jsou spojeny pouze s výtvarnou výchovou z pozice žáka. Někteří učili jen jednu hodinu na fakultní pedagogické praxi. Jeden respondent vykonával výtvarně pedagogickou činnost v mateřské škole, kterou považuje za málo hodnotnou pro schopnost reflektovat výtvarnou hodinu. Studenti ve svých výpovědích promítají představy a přání, jak by podle nich měla správná hodina výtvarné výchovy vypadat. Jejich reflexe jsou bohaté o doporučení, která je k průběhu napadají.

4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps

Dle osobních výpovědí mají studenti zkušenosti zejména pracovního charakteru. Někteří čerpají z vedení zájmových kroužků, jiní z vychovatelské činnosti ve školní družině. Poukazují na absenci didaktiky druhého stupně ZŠ v jejich školní praxi, neboť studují učitelství stupně prvního.

4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ks

Respondenti této skupiny jsou učitelé prvního stupně, jejich praxe trvá v rozmezí jednoho až deseti let. Jeden z nich však Vv neučil vůbec, ostatní ji učí ve svých kmenových třídách. Jejich výtvarné tendence jsou ovlivněny dlouholetou praxí v učitelském oboru. Většina učitelů – studentů pochází z krajů, nacházejících se mimo Prahu. Zde také pracují. Výtvarným uměním a její didaktikou se však věnují jen okrajově, proto se chtějí na fakultě ledasco dozvědět. Jsou nadšeni z nového poznání. Jejich studium je obohaceno o praktičnost, zejména použijí-li poznatky přímo v akci s dětmi. V analýze hodiny dochází ke komparaci zkušeností nabytých na fakultě, na školní praxi a v přímé pedagogické činnosti.

2. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Hv/Tv nebo Dv, ps

Skupina je převážně bez výtvarně pedagogické praxe. Z jejich výpovědí o zkušenostech je patrné, že mají i díky absolvované didaktice ke specializaci velmi kladný vztah. Z jejich názorů k samotnému učení o výtvarném umění vychází pozitivní motivace. Pocity radosti a kladná očekávání z budoucí práce jsou konfrontovány s osobními poznatky z dětství, která tak kladná již nejsou. Studenti však zaznamenávají pokrok a vyslovují přání se nadále zdokonalovat.

1.ročník NMGR Učitelství všeobecně vzd. předmětů pro ZŠ a SŠ - Pg a Vv

Výpovědi studentů skupinu charakterizují jako pedagogicko-výtvarně aktivnější. Někteří z této skupiny vedou výtvarné tábory či kroužky (animace, keramiky, malby, kresby), např. v DDM, jiní lektorují workshopy či tvořivé dílny. Pomáhají v chráněných dílnách, kde se tvoří z textilií a s košíkářskou technikou, či v Jedličkově ústavu s dětmi znevýhodněnými. Zmiňují se zde o účasti na kurzech malování na obličeji, o učitelské praxi v oboru Vv na ZŠ či o doučování dětí na talentové zkoušky, o účasti na tvorbě muzejní edukace pro děti předškolního a mladšího školního věku, či o účasti na vytváření doprovodných programů pro děti v rámci Muzejní noci.

Učitelé - experti

Pro porovnání reflektivních výpovědí byli také osloveni učitelé – experti, aby provedli vlastní náhled na odučenou hodinu shlédnutou na videu a přispěli tak svou reflexí do výzkumu. Jedná se o učitele Pedagogické fakulty UK oborových předmětů od základů a dějin výtvarné kultury, didaktiky výtvarné kultury, až po plošnou a prostorovou tvorbu.

Jde o členy programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově - PRVOUK *P-15 Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání*. Nedílnou součástí programu je problematika analýz videozáznamů výuky, která je též touto diplomovou prací prozkoumávána.

8 Analýza a interpretace dat

8.1 Kategorizace pojmů

Během výzkumu bylo vyzorováno, jak je pro studenty těžké kategorizovat jevy týkající se hodiny natočené na videu. Zmiňují se o nevýhodách, které souvisí s jejich tvrzením, že aby se výuka dala objektivně hodnotit, je důležitá osobní účast pozorovatele ve výuce. Tento jev souvisí s problematikou hodnocení výuky pomocí videonahrávky, ke kterému ve výzkumu došlo.

Hodnocení práce učitele a jeho výuky je velmi citlivé téma. Proto je níže objasněno, zda se o krocích viděných na hospitacích či na videu dá mluvit jako o jevech či fenoménech. Pro objasnění termínů, kterými byly jednotlivé výpovědi respondentů nazývány, je níže popsán význam těchto slov, aby nedošlo k zavádějícím smyslům.

„Jev z fil. jako vnější forma, v níž se projevuje podstata věcí, co se jeví, co lze pozorovat, ukaz. Jde o fenomén, jevy kolem nás, ve společnosti, v přírodě, o jev fyzikální, sociální, historický, jazykový, básnický - projev, projevení, skutečnost: jev bolesti“

„Fenomén z fil. jako vnější, smyslově daná stránka věcí, jev, Kant- protiklad k nepoznatelné podstatě „věci o sobě“, také vynikající, neobyčejný zjev, člověk v některém směru vynikající - vědecký, úspěch ve sportu, ...“

Kategorizování v praxi

Respondenti se ve svých výpovědích zamýšlí nad důležitými podmínkami reflexe. Řeší objektivitu tvrzení a sužují je obavy z poskytnutí nepřesných kritérií, jimiž hodinu hodnotí ze všech stran. Respondenti se zabývají těmito jevy:

„Je ťažké hodnotiť hodinu, na ktorú sa pozeráme a nie sme prítomní.“ (18NMGR)

„Video, jako médium, zprostředkovává zcela jinou zkušenost, než je fyzická přítomnost v hodině.“ (12NMGR)

Wallace se ve své publikaci zmiňuje o pozitivěch používání videozáznamů pro zdokonalování výuky, jeho myšlenky směřují k tvrzení, se kterým souhlasí. Prostřednictvím videozáznamu můžeme reflektovat hodinu bez větších rizik spojených s osobní účastí v hodině.³³ Janík, Minaříková a kol. (2011) vymezují prostor videozáznamu jako „relativně bezpečné prostředí“. Toto pojmenování chápou jako pozitivum pro diagnostickou kompetenci učitelů. Schopnost reflektovat je ošetřena rušivými elementy spojenými s přímou hospitační činností při výuce. Respondent má možnost diagnostikovat danou situaci s odstupem, vést dialog s kolegy o řešení profesních situací, díky odstupu pracovat ve vlastním tempu. Díky limitované kapacitě paměti nám videozáznam umožní všimnout si více detailů (teorie kognitivního zatížení), podporuje rozvoj argumentace, kritického myšlení a schopnost diskutovat. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 31)

„Teorie kognitivního zatížení“³⁴ je postavena na myšlence zatížení paměti, kdy ta pracovní je omezena jen na sedm položek udržitelných v paměti, oproti paměti dlouhodobé, jejíž kapacita omezena není. Ta však umožňuje vytvářet pamětná schémata, která mají kapacitu krátkodobé paměti zvyšovat. Děje se tak kognitivním zatížením žákovy myšlení. Tato fakta se dají uplatňovat právě použitím videa a jeho zkoumáním. Díky použité metodě je zatížena krátkodobá paměť a tímto způsobem se posiluje. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 36)

³³ Wallace, 1991, s. 89

³⁴ Goldman, 1991

„Zatím panuje shoda na tom, že video někoho jiného se jeví jako vhodnější pro pozorování modelového jednání, nabízí podněty směřující k rozšíření repertoáru učitelových didaktických strategií.“ (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 34)

„Možnosti vnímání výukové situace jsou velice ovlivněny umístěním kamery, kvalitou zvukové stopy a podobně.“ (12NMGR)

S tímto tvrzením souhlasí i Švaříček, Šedová a kol. ve své publikaci, kde se zmiňují o negativech pořizování videostudie. Kamera, její umístění a manipulace s ní způsobuje selektivnost záběru. Již při pořizování video nachází problematiku, spojenou s účastí pozorovatele výuky - kameramana, přítomností kamery a s její manipulací v hodině. Tyto elementy mohou narušovat přirozený chod vyučovací jednotky a způsobovat tak subjektivní náhled na zkoumanou problematiku. (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 199 - 200)

„Ke komplexní reflexi by bylo za potřebí lepší zvukové nahrávky a to z více hodin, především z průběhu výtvarné tvorby, finálních artefaktů a reflexe.“ (3NMGR)

8.2 Kategorizace výpovědí respondentů

8.2.1 Analýza kategorií

Pro tuto část bylo potřeba kategorizovat vyhledané jevy respondentů, týkající se hodiny výtvarné výchovy. Ke kategorizaci došlo pomocí metody kvalitativního výzkumu, kdy nastalo zhušťování a slučování výpovědí se stejnou výpovědní hodnotou do jednotlivých kategorií. Kategorie byly pojmenovány dle společných témat vyhledaných jevů. Níže je uveden výčet jednotlivých kategorií a popsány jevy, kterými se respondenti nejvíce zabývali.

FOTOGRAFOVÁNÍ

Jev: Souhlasím, že metoda fotografování je přitažlivá pro věkovou skupinu žáků

Žáky fotografování bavilo, zvláště holky. Žáci si vybrali bílou zeď na chodbě. Jeden z žáků šel jako první a ostatní se fotografovali podle něho. Dívky se začaly upravovat a česat. Žáci tak řešili pozadí fotografování, velikost a výraz ve tváři, což bylo respondenty v hodině objeveno.

Jev: Hodina byla propojena s technikou (samostatné focení, tisk fotek na místě)

Ne vždy je možnost vybavit třídu či školu technickými možnostmi pro tvorbu. Domnívám se, že žáci tyto podněty hodnotí pozitivně. Přináší to do hodiny motivaci k tvoření. Někdy však technika převládne nad smyslem výtvarné výchovy³⁵. Technika někdy může přinášet úsporu času, někdy však čas bere, což si myslím, že bylo v této hodině zaznamenáno. Odkazuji tak na další vyhledaný jev ze souboru.

³⁵ Viz Teoretická část/ Výtvarná výchova a její didaktika, Roeselová

Roeselová (1995) se zmiňuje o dřívějším přístupu k výchovnému procesu ve výtvarném umění, kdy často docházelo k absenci tvořivých nápadů učitelů, kteří sahali jen po technikách, které jsou však pro žáky lákavé, ale k hlubšímu prožitku a poznání světa jim nestačí. *„V současné koncepci výtvarné výchovy námět vzhledem k výtvarné technice dominuje - ve světle toho, co chceme vyjádřit, si vybíráme způsob, jak se vyjádřit co nejúčinněji. Bylo by tedy chybou, kdyby učitel využíval techniky jako své hlavní inspirace.“* (Roeselová, 1995, s. 14)

Jev: Nebyly objasněny podmínky úkolu fotografování

I přes neobjasnění podmínek úkolu fotografování činnost žáky bavila a tím i zaujala. Učitelka dala žákům možnost vybrat si místo pro svou tvorbu, což bylo hodnoceno pozitivně. Souhlasím s domněnkou respondentů, která tvrdí, že je metoda fotografování pro tyto žáky přitažlivá.

Možná, že pokud by byli žáci seznámeni s podmínkami, či pokud by se svými názory účastnili jejich vzniku, ušetřil by se čas a splnilo by to cíl a představy učitelky. Opět by to předcházelo školnímu neúspěchu. Na tyto aspekty reagují výpovědi o vhodnosti nabídky různých variant realizace učitelkou.

ETICKÝ PŘÍSTUP

Jev: Učitelka nevhodně přistupovala ke slíbeným etickým zásadám osobního práva člověka

Učitelka upozornila na zápis toho „co o nás ostatní nevědí“, že je to jen soukromé, nikde se to nebude vystavovat a že je to jen pro ně. Chtěla je nejspíše motivovat k budoucí tvorbě.

Respondenti se přiklánějí k citlivému přístupu učitelky. Domnívám se však, že úkol nebyl v souladu se stanovenou podmínkou. Myslím si, že výtvarné dílo, které v sobě ukrývá myšlenky, představy a pocity autora, má interpretační výpovědní hodnotu, tzn. co si pod tím představit a jaké pocity to ve mně má vyvolat, tudíž by nemělo vypovídat o všem. Vnímám za sporné, zda do výtvarného díla popisovat své soukromí (co o mně druzí nevědí) slovy, což bylo úkolem. Jiní respondenti na tuto problematiku reagují otázkou: *Proč to mám tedy dělat, jen pro učitelku?* Na otázku reagují domněnkou, že takto podaný úkol může být pro žáky překážkou. Souhlasím s tvrzením, nehledě na to, že žáci tohoto věku rádi prezentují svá díla ostatním, avšak reagují citlivě na témata, která se týkají jejich osobnosti. Tato problematika souvisí se třemi obdobími dětského výtvarného projevu³⁶, který vychází z psychických potřeb jedince. Skupina žáků, u nichž bylo video pro výzkum pořízeno, se nachází v období dospívání. Jak už je zmíněno v teoretické části, jde o vývojový úsek, kdy žák tíhne po poznání a po úspěších. Rád experimentuje a nebojí se výtvarné explorační. Je však velmi citlivý a projevuje emoce při řešení úkolů týkajících se jeho osobnosti.

³⁶ Viz Teoretická část/Hodnocení/Hodnocení žáků

ZAVÁDĚNÍ POJMŮ, TERMINOLOGIE

Jev: V hodině nebyly vyjasněné termíny potřebné k tvorbě (V hodině byl objeven termín „maska“³⁷)

Učivo o masce však nebylo žákům odhaleno. O námětu byla v hodině jen zmínka. Myslím si, že to, že nebyl žákům více odkryt, mohlo způsobit nesrovnalosti mezi vnější a vnitřní charakterizací, námět v sobě totiž ukrývá velmi zajímavá témata. Za zmínku stojí např. téma japonských masek, téma afrických masek, téma masek subkultur (piercingy, tetování), aj. Smysl používání masek je žákům nejspíše znám. Málo však ví o rituálních zvycích různých kultur. Domnívám se, že masky procházejí celým dětstvím. Podoba masek je různá. Děti však masku berou za karnevalový doplněk, více se o ní dozvídají prostřednictvím cestopisných dokumentárních filmů. Jsem přesvědčena o nepropojenosti témat v dětské mysli. Dětem vnímajícím svět kolem sebe by téma nemuselo přinášet jen radost z poznání různých kultur či sociálních skupin. Jde o tendenci vést je k toleranci vůči kulturním, náboženským, rituálním a jiným zvláštnostem lidské populace. Masky v divadelních sférách má více smyslů. Masku můžeme vnímat jako „*umělou tvář*“, což vystihuje její smysl. Masky mají schopnost vytvořit člověku zcela jinou tvář, po zakrytí vlastního obličeje pozmění celkový vzhled. Vše souvisí s vnější, ale i vnitřní charakterizací. Masky způsobují transformaci nálad, pocitů či jiných lidských rozpoložení. Pokud se vrátíme zpět k výtvarným či osobnostně-sociálním úkolům hodiny, maska by mohla být vhodným nástrojem pro snazší uchopení rozdílů vnější a vnitřní charakterizace. Došlo by k utvrzení domněnek, zda lze propojovat tyto dvě dimenze. Navazuji tak na vyhledané jevy resp. „Nesouhlasím s tvrzením paní učitelky, že mimika obličeje charakterizuje vlastnosti člověka“ a „Nesoulad v propojování vnější a vnitřní charakterizace člověka“.

³⁷ Viz Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady/ *Maska*

V divadelní konvenci můžeme masku vnímat také jako kostým, do kterého se herec převléká a který opět charakterizuje danou postavu zasazenou do příběhu. Masku má však další významy. Jeden z významů nalezneme v kosmetice. Masku si nanášejí lidé na obličej jako kosmetický doplněk ke zkrášlení pleti. Masku jen zprostředkuje potřebu. Smysl používání masek najdeme i v lékařství, kdy se využívá pro záchranu života, ve sportu, kdy funguje jako ochranný prostředek před úderem a v neposlední řadě také jako potápěčská maska při potápění. Pojem má uplatnění v technice či v zoologii, kdy se jím nazývá část těla. Došla jsem k závěru, že v tomto námětu je ukryto mnoho témat, která jsou do výuky vhodná zařazovat pro obohacení a výukový kontext.

Jev: hodině nebylo nalezeno žádné učivo o portrétu, přesto termín paní učitelka několikrát použila

Při besedě nad citáty a nad termínem „portrét“ probíhalo nejprve skládání citátů k sobě, vyhledávání citátů, které podle žáků ve skupině nejlépe daný problém vystihují. Během zobecňování a soupisu bodů, které mají termín „portrét“ vystihovat, žáci často používali termíny z citátů. Učitelka je proto později vyzývá, aby tyto termíny popsali svými slovy tak, jak tomu sami rozumí. Při čtení citátů ve skupinách docházelo k jejich přednesu, nastal údiv, ale i smích, žáci komentovali, kdo ty citáty mohl napsat. Žáci často používají termíny z citátů, učitel je proto později vyzývá, aby tyto termíny popsali svými slovy tak, jak tomu rozumí.

Někteří z respondentů se domnívají, že v hodině nenašli žádné učivo o portrétu³⁸, i když slovo paní učitelka několikrát použila. Domnívám se, že termín byl použit pouze po stránce osobnostní. Nebyl využit pro výtvarné učivo především proto, že nebyl zvolen výukový kontext o portrétu. Termín *portrét* využila ve smyslu *obličeje* (v úkolu – Popiš pomocí citátu, co je portrét), možná též právě pro spojení dvou významů *portrét v prozaickém významu* a *portrét jako připodobnění*. Citáty dle respondentů přinesli spoustu abstraktních termínů. Respondenti se přiklánějí k úkolům, díky kterým se žáci s těmito pojmy setkají a pokusí se je definovat.

³⁸ Viz Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady

Termíny, které byly v hodině zaznamenány, jako např. *výjimečnost, pocity, tvář, přetvářka (jako znak v poznání člověka), maska, komunikace, lidská identita, emoce, mrzutost, zachycení momentu, dojem, změna, povaha, výstižnost*, jsou učitvem v tématu o portrétu, tváři a lidské identitě (v tomto případě prostřednictvím práce s citáty). Tyto termíny však dle respondentů též v hodině nebyly vysvětleny. Domnívám se, že tato slova na vyšší úrovni tyto žáci sedmé třídy, kteří jsou výtvarně nadaní³⁹, již znají a to především i z minulých hodin či z přístupu učitelky.

IDENTITA/OBLIČEJ A TVÁŘ

Jev: Tvář je vnímána dvěma pohledy, které se bijí (mimika obličeje)

(tento jev souvisí s bodem *V hodině byl použit nevhodný výtvarný úkol*)

Respondenti spekovali nad tím, jestli je pravda, že mimika člověka prozrazuje charakter osobnosti. Domnívají se, že nelze sloučit vnější charakteristiku s vnitřní. Nesouhlasí s tím, že to, co o člověku říká obličej, nesouvisí s tím, co o mně vědí druzí. Úkol učitelky „*Vyfoť se tak, aby tě fotka charakterizovala*“ s touto problematikou souvisí. Odkaz můžeme najít u Blažka a Trnky (2009)⁴⁰, kteří o fotografii tvrdí, že člověka stylizuje „pro fotku“, respektive fotící se člověk se stylizuje pro daný účel fotografie. Říkají, že nelze tedy objektivně hodnotit člověka podle fotky. Tvrdí, že aktuální výraz tváře člověka ovlivňuje vnímání ostatních lidí a jejich vzájemné hodnocení. (Blažek, Trnka, 2009, s. 240)

Tento jev může být spojován s jevem *Zachycení jednoho momentu tváře*, který byl probírán u respondentů v závislosti na úkolech s citáty.

³⁹ Viz Výzkum/Výzkumný vzorek

⁴⁰ Viz Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady/Obličej, tvář

Jejich myšlenky také směřovaly k problematice spojování s mimiky obličeje s charakterem. Tvrdí, že kůže⁴¹ člověka charakterizuje, vrásky charakterizují jeho věk. Můžou však být i geneticky dané. „Často používané mimické výrazy tvoří u starších lidí ve tváři trvalé vrásky, které pak ovlivňují jejich celkový vzhled.“⁴² Barva kůže vypovídá o kultuře i o věku. Domnívají se, že kůže tmavne stárnutím, proto dochází k trendu opalování. „V průběhu stárnutí dochází k snížení napětí kůže, vzniku vrásek a pigmentových skvrn (...)“ (Blažek, Trnka, 2009, s. 194)

Žáci používají termín „znak“ pro podobu své tváře. Na tento jev reagují domněnkou respondentů. Učitelka dle nich svými úkoly žáky vybízí k hlubšímu popisu své tváře. Žáci díky tomu přicházejí na to, že tvář má dvě stránky.

Domnívám se, že žáci dokázali popsat, jak se podoba obličeje mění v závislosti na pocitech při chování lidí. Blažek a Trnka jev nazývají jako *face speede* (řeč tváře).⁴³ (Blažek, Trnka, 2009, s. 99)

Na tento jev reaguje výpověď respondentů, spekulujících o problematice slučování vnější podoby obličeje s vnitřní charakterizací člověka. Blažek a Trnka popsali ve své publikaci zákonitosti tohoto jevu a domnívají se o pravdivosti tohoto tvrzení: „V současnosti na těsnost vztahu tváře a osobnosti člověka poukazují i ustálené obraty jako »ukázat svou pravou tvář«, »mít dvojí tvář«, »zachovat si tvář«, »tvář je okno do duše«. Lidé jsou přesvědčeni, že skutečnou povahu člověka je možné poznat z pohledu na jeho tvář, jak potvrdily i dva výzkumy, (...)“⁴⁴ (Blažek, Trnka, 2009, s. 223)

⁴¹ Viz III Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady/*Obličej, tvář*

⁴² Blažek, Trnka, 2009, obr. s. 106

⁴³ Viz III Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady/*Obličej, tvář*

⁴⁴ -//-

Jev: Paní učitelka svými úkoly žáky vybízení k hlubšímu popisu obličeje

Souvisí s jevy:

- Objevení dvou stránek tváře
- Žáci se věnovali upořádání obličeje
- Žáci přišli, že obličej může klamat a nemusí být vždy úplně upřímný
- Žáci si uvědomili, že každý výraz je jedinečný
- Žáci se prostřednictvím úkolu dotkli tématu přetvářky / Ujasnili si tak poznatky o svém obličeji, což je potřebné pro budoucí tvorbu

Během charakterizace byly vypořádovány jevy, při kterých žáci přicházeli na různé vztahy spojenými s tváří. Respondenti si všímali, jak žáci na tyto jevy reagují. Úkol jim přines poznání, jak může obličej klamat a nemusí být vždy upřímný. S tímto jevem souvisí též uvědomění si podstaty výrazu ve tváři, který je dle respondentů jedinečný, a přetvářky, která může mít vliv na aktuální charakterizaci člověka.

(ZADÁVÁNÍ) ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH, NEVÝTVARNÝCH

Jev: Paní učitelka zadávala výtvarné úkoly nejasně (vnímat svou nebo cizí tvář)

Při prezentaci interpretace vybraného citátu první skupiny si učitelka uvědomila vztah (vlastní, druhé) tváře k citátu, která interpretaci ovlivňuje. Žáky otázkou navedla ke strategii, jak a dle čeho se inspirovat (vlastní tvář či tvář druhého). Mohla toto udělat před aktivitou, aby žáci věděli, jak na to. Paní učitelka poté hodnotila interpretace, co jí v nich chybělo. Tím způsobem hodnotila dle své představy. Pokud by ale došlo k upozornění o strategiích při tvorbě, hodnocení by mohlo být pozitivnější (tento jev souvisí s bodem *Žáci si ujasnili poznatky o obličeji*).

Hodnocení a rozpoznávání tváře ovlivňuje známost pozorovatele, vjemy v paměti, které mají s podobou obličeje zkušenost, také se vztahuje převážně ke své tváři, kterou zná nejlépe.⁴⁵ (Blažek, Trnka, 2009, s. 237)

Po zadání úkolu probíhal mezi žáky soupis vlastností a věcí, které se týkají vlastní osoby.

Domnívám se, že tato příprava před samotnou tvorbou je velmi důležitá - žáky tak nutí přemýšlet o úkolu i doma.

Po sepisování toho, co o mě druzí vědí, probíhala ve skupinkách charakterizace druhého. Respondenti se zde zamýšlí nad faktem, že učitelka nenabídla žákům možnost všít si spolužákovi tváře. Domnívám se, že k tomuto jevu dospěli sami i bez návodu učitelky. Je to přirozená reakce, kdy se žáci zamýšlí nad úkoly společně, s tím je spojená i vzájemná vnitřní a vnější charakterizace. Myslím si, že tehdy může nastat příjemná chvíle, kdy se žáci mohou dočkat pozitivní charakterizace⁴⁶ od svého spolužáka. Stereotypem chování lidí v sociálním prostředí je časté kladné hodnocení. S problematikou by se v tomto úkolu dalo pracovat. Vypozorovaným jevem v tomto bodě je také absence hlubší charakterizace vnější podoby tváře a jejích detailů. Je otázkou, zda byl výtvarný úkol takto zacílen. Domnívám se, že v úkolu převládaly cíle týkající se spíše vnitřní charakterizace člověka. Což si myslím, jak zmiňuji níže, je důležité pro budoucí výtvarnou činnost. Kladu si však otázku, zda výtvarné úkoly jako prostředky k poznání osobnosti nepřevládaly nad těmi esteticko-výchovnými.

⁴⁵ Návrh a realizace výtvarné řady/Plán výtvarné řady/Obličej, tvář

⁴⁶ Souvisí s osobnostně-sociální výchovou, dramatickou výchovou či artefietikou

Při opětovné vzpomínce na mé hodiny výtvarné výchovy však musím podotknout, že nám tyto cesty k výtvarnému poznání byly spíše zataraseny. Nebyla možnost témata prozkoumávat, protože se nedalo o co opírat. To „o co opírat“ bych mohla definovat jako fakt, že jsme nedostávali možnosti, které by rozvinuly naše tvořivé myšlení a v mysli opravdu byly jen střípky nápadů, které mě mohly pro tvorbu inspirovat. Většinou šlo o nevhodně volená témata, která zastupovala učitelův nezájem k výtvarné řadě nápadů. S těmito tématy jsem vždy bojovala, ačkoliv mě výtvarná výchova bavila. Často jsem však byla neúspěšná, práce jsem nestíhala dodělat, protože mi většinu času zabral tvořivý proces v myšlenkách, který nebyl podnícen žádnými pomocnými cestami, které by mě k tvorbě nasměrovaly. Témata „Namaluj, co jsi dělal o prázdninách.“ či „Namaluj včerejší zážitek z návštěvy v divadle.“ byla pro mě vždy oříškem. Žáci, stejně jako já, se opírají o představy podmíněné zážitkem, které jsou však často časově vzdálené. Zůstanou opět jen střípky pamětných stop, jenže jak je vlastně můžeme zobrazit pomocí výtvarného výrazu? Opírám se zde o jev, kdy se respondenti zmiňují o stereotypech vyučovacích hodin, kterých se jako děti účastnili. V jejich hodinách byla absence výtvarných úkolů, které by jim napomáhaly k „rozlousknutí oříšku“ daného tématu.

Snaha o reálné zobrazení nám často zamezuje autentičnost a expresi v našem v. projevu. Zobrazit realitu je velmi těžké, ani my to nezvládneme dokonale a chceme to po těch nejmenších. Proto je velmi důležité nabídnout žákům cesty, o které se mohou opírat, aby došlo k propojení zobrazené reality s prožitkem a na základě toho k dokonalejšímu zobrazení. Cílem výtvarné edukace je v pozdějších letech vidět a vnímat realitu v hlubších souvislostech a pokoušet se o jiná zobrazení v závislosti na emocích a citech každého. Tak vzniká expresivní novodobé umění.

Před začátkem samotné tvorby si vše společně pořádně vysvětlili, odpověděli si na vyvstalé otázky.

Jev vypovídá dle respondentů o jasném zadávání výtvarných úkolů do hodiny. Domnívám se, že jasné zadávání úkolů předchází neúspěchu v procesu a ve výsledcích práce. Tento jev opět úzce souvisí s kritérii hodnocení. Pokud žák ví, co a jak má dělat, předejde se obavám a nejistotě.

Když učitelka žákům vysvětlovala, co po nich chce, vysvětlení doplnila o konkrétní ukázkou, aby žáci pochopili. Upozornila je na to, aby však vymysleli něco jiného.

Pro respondenty došlo v hodině k jasnému zadávání výtvarných úkolů, při němž učitelka nabízela alternativy jejich řešení. Domnívám se stejně jako respondenti, že díky možnosti vlastní realizace a motivace učitelkou a jejími návrhy bylo v hodině dostatek prostoru pro vlastní výtvarný projev.

Jev: Došlo k nesrovnalostem mezi zadáváním úkolů a tématem

Souvisí s jevy:

- Vlastnost převádět na hmotné artefakty?

Respondenti řešili otázku, zda je vhodné vyjadřovat vlastnost prostřednictvím předmětů vystřižených z časopisů. Je to sporný jev. Domnívám se, že smysl této aktivity tkvěl pouze ve vystřihání věcí, které mám ráno a které používám.

INTERDISCIPLINARITA

Jev: Vhodné bylo propojit metody literární výchovy s výchovou výtvarnou

Tento jev je popsán také v bodě *V hodině nebyly vyjasněné termíny potřebné k tvorbě*

VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV volnost ve vv/přesné dodržení postupu

Jev: Ve výuce bylo málo prostoru pro seberealizaci (V hodině bylo málo výtvarných činností)

Respondenti se snažili na tento vyhledaný jev reagovat interpretací, proč tomu tak asi bylo. Proto tento jev souvisí s body:

- Paní učitelka měla jasné představy o procesu a výtvarném produktu
- Výtvarná výchova postavena na produktu
- V hodině nebyl dostatek času na tvorbu

Respondenti spekulují o svobodě žakovského rozhodování při výtvarném projevu v této hodině. Domnívají se, že měla učitelka přesnou představu, od které se nemohla odvrátit. Žáky tak naváděla cestou, po které se sama chtěla procházet. Mé úvahy jsou podobné. Zmiňují se o zúžení možnosti výběru materiálu pro tvorbu či o možnosti rozmístění prvků v koláži. Kvůli příkladům, které jim učitelka ukázala, jim byla omezena svoboda výtvarného projevu. Hodinu hodnotí dle využití potenciálu dětí za méně aktivní.

Při přemýšlení nad touto problematikou se opírám o otázku respondentů, zda *Trvat na zadání techniky či nabídnout a nechat volnost?* Otázka opětovně reaguje na potřebu zadávat kritéria hodnocení, která jsou úzce spojena s výběrem techniky, materiálu a realizace výtvarného úkolu.

Jev: Paní učitelka dala žákům volnost v tvořivost

Souvisí s jevy:

- Žáci dostali volnost ve výběru techniky a použití materiálu
- Tato hodina výtvarné výchovy rozvíjí různé dovednosti
- Paní učitelka využila netradiční způsob výuky ve výtvarné výchově
- V hodině je kladen důraz na objevování
- Výtvarný úkol je zaváděn jako výzva

Respondenti se snažili na tento vyhledaný jev reagovat interpretací, proč tomu tak asi bylo:

Učitelka přijímá nápady, jak může žák řešit daný úkol (i když má vlastní představu jinou).

Paní učitelka během hodiny reaguje spontánně na reakce žáků, dovysvětluje, co jí v dané situaci ještě napadá.

Někteří respondenti na jev reagují domněnkou o citlivém a operativním přístupu učitelky, kdy reaguje na podněty žáků. Domnívám se, že potvrzují výpověď jiných respondentů, kteří se zmiňují o možnosti žáků v hodině volně tvořit. Hodina dle nich splnila požadavky o svobodě rozhodování i přes dodržování pravidel. Dala žákům volnost a možnost se prosadit.

Citlivě také reagovala jazykem blízkým žáků. Komentáře typu „*My jsme začali dříve a vy ani neprotestujete, no to je úžasné!*“ jsou pro žáky jakousi pochvalou a motivací do další práce.

VÝTVARNÁ ČINNOST A VÝCHOVA

Jev: Technika koláže je vhodně navěšena na možnost vyjádřit svou osobnost barvou

Domnívám se, že neujasněný cíl a nevhodného zadávání námětů⁴⁷ dětem přináší zmatek v úkolech, které po nich hodina vyžaduje. Po dětech často chceme, aby několik výrazových prostředků propojily a vznikl tak dokonale reálný obraz, ať se jedná o zobrazení postav v interakci či zobrazení přírody a zvířat v ní. Musíme si však uvědomit, že těchto výrazových prostředků je velké množství a musí se proto s žáky trénovat. Je velmi těžké vyjádřit pocity, nálady pomocí barev, imaginární myšlenky pomocí tvarů a linií. K tomu však chceme děti vést. Roeselová (1995) k tomuto tématu poznamenává: *„Výtvarně vzdělávací složka učí dítě zacházet s prvky výtvarného jazyka, jako jsou linie, barvy a tvary, a poznávat jejich vlastnosti v ploše i v prostoru.“*⁴⁸ Proto, než začneme po žácích požadovat, aby těmito výrazovými prostředky zobrazovali představy, musíme vést tyto prostředky používat. *„Ubírat se od náhodné zkušenosti k jejímu poznání a pojmenování je vzrušující.“*

⁴⁷ Nevhodné zavádění témat do hodiny

⁴⁸ Roeselová, 1995, s. 11

*K nejzřetelnějšímu obohacení výtvarného myšlení a k prohloubení námětové sféry dochází při řetězení výtvarných úloh např. od barev či povrchových struktur hlemýždích skořápek děti přirozeně dospívají k jejich stavbě, textuře, k objemu a k vnitřnímu prostoru.*⁴⁹ Po odhalení a propracování se k různým výrazovým prostředkům žáci snáz objeví realie. Nejlépe se však může výtvarně vyjádřit tehdy, pokud si to sám osahá, ovoní, využívá všech smyslů, které mu napomáhají prozkoumat výtvarný problém do hloubky. To však také není jednoduché, žáci nemají často zkušenosti s definováním vůně. Inspirují se jen vlastní zkušeností s vůní. Dělá jim problém přesně definovat barvu⁵⁰, neboť barevná škála je nepřehledná a žáci nemají často zkušenosti s poznáním barevných odstínů, nejsou vedeni k míchání barev, k poznání, k jakým reakcím při míchání dochází. Navazují tak na vyhledaný jev, kdy respondenti řešili úkol „*Charakterizuj svou osobnost barvou*“. Respondenti se však k úkolu přiklání. Má zkušenost v pedagogickém působení je toho problému důkazem. Když jsem vedla hodinu výtvarné výchovy, chtěla jsem po žácích, aby sami prozkoumávali materiál, se kterým tvořili. Cílem poznání bylo porovnat charakterové rysy, vlastnosti, před zásahem do materiálu, a po zásahu. Tyto rysy si měli zapisovat na papír. Bylo to pro ně velmi těžké, neboť s touto formou práce nebyli dříve seznámeni. Chodili se mě stále ptát na definice, uvědomila jsem si, jak je těžké tyto rysy přesně vystihnout. Proto je pro mě velkou otázkou, na jak dlouho je vhodné rozpracovat výtvarný úkol, aby vycházel z žákovských výtvarných typů a jejich zvláštností a nebyl pro ně složitý, ani moc jednoduchý, a aby žáky stále bavilo poznávat výtvarné téma. Po mé nedávné zkušenosti popisované výše jsem si uvědomila, kolik těžkých nástrah žáky ve výtvarném úkolu čeká a kolik překážek žákům brání v úspěšném používání výtvarného výrazu. Během praxe si postupně odpovídám na položené otázky, které se týkají vlastního výtvarného neúspěchu ve výtvarném procesu, ať v dětství, tak i nyní.

⁴⁹ Roeselová, 1997, s. 26

⁵⁰ Technika koláže je vhodně navržena na možnost vyjádřit svou osobnost barvou

PROCES, KONCEPT, PROCEPT

Jev: Paní učitelka měla jasné představy o procesu a výtvarném produktu

Respondenti si všímali hodnocení paní učitelky, kdy využívala pro hodnocení pouze dvě úrovně „správně“ a „špatně“ (bez předešlého stanovení kritérií hodnocení).⁵¹

Někteří z respondentů se domnívají, že reagovala na neúspěch z důvodu neujasnění, co po žácích chce a při zadání nedošlo k přesné formulaci a k nalezení kompromisů mezi učitelem a žákem. Pokud by tomu tak bylo, souhlasím s vhodným zařazením kritérií hodnocení, díky kterým by nedocházelo k neúspěchu. Je otázkou, zda *Je vhodné ve výtvarné výchově hodnotit správnost?* Domnívám se, že pokud jsou v hodině jasná kritéria, co a jak se bude hodnotit, jen tehdy se může v hodině hodnotit správnost. Chápu to jako správnost provedení ke splnění společně stanoveného hodnotícího kritéria.

⁵¹ Teoretická část/Hodnocení/Hodnocení žáků

TECHNIKA A MATERIÁL

Jev: Žáci dostali volnost ve výběru techniky a použití materiálu

Souvisí s jevy:

- Trvat na zadání techniky či nabídnout a nechat volnost?
- Učitelka nelpěla na zadané technice/částečná volba techniky a materiálu
- Je sporné, zda dala paní učitelka žákům volnost ve využití techniky kvůli neujasnění výtvarného cíle)
- Během hodiny učitelka nevhodně opouští od techniky, kterou předem určila

Respondenti se též zabývali jevem o zvolené technice v hodině, kdy učitelka zadá techniku, ale během hodiny od ní opouští. Respondenti jev interpretují otázkami, zda k tomu došlo z důvodů nejistoty učitelky o konečném výsledku či zda kvůli zjištění obtíží s technikou spojených během procesu tvoření. Vše souvisí s vyhledaným jevem, kdy se respondenti shodli na obecném východisku o použití techniky v hodině, která přinesla nesrozumitelnost mezi výtvarným úkolem a tématem. Učitelka dle jejich výpovědí neměla ujasněný cíl aktivit, a proto nejspíše docházelo k opouštění zadaných kritérií.

TÉMA, JEHO CÍLE A VYUŽITÍ

Jev: Hodina Vv má zajímavý námět, téma a výtvarný úkol

Souvisí s jevem:

- Téma je potřeba odkrýt pro výtvarné uchopení

Někteří vidí smysl i v úkolech, které výtvarnou činnost rozvíjely: Technika koláže je vhodně navěšena na možnost vyjádřit svou osobnost barvou, Pěkný byl výtvarný úkol zvolit si barvu pro svou osobnost či Barva reprezentuje osobnost.

Domnívám se, že úkol je velmi těžký. Navazuji tak na výpověď respondentů, ve kterých se vyjadřují o propojení témat a jejich úkolů. Abychom k těmto úkolům dospěli, musíme se opírat o hlubší souvislosti námětů⁵², které nám svět přináší. V pedagogickém procesu je témat nespočet, ať už jsou to témata historická, přírodopisná, zeměpisná, témata osobnostně sociální výchovy, nebo témata fyzikální či astronomická. Člověk se musí naučit hledat v nich podtémata, která budou zajímavá pro prozkoumání, a volit pro to nejvhodnější techniky a materiály, díky kterým se to žákům podaří. Pro ilustraci zde zmíním organizaci učebního plánu (výtvarné řady) podle V. Roeselové.⁵³ Jedna z autorek didaktiky výtvarné výchovy se citlivě vztahuje k tématu a hledá odpovědi na otázky. Pro svůj námět si vybrala traviny. V tomto námětu hledá *obsahový problém*. Všímá si detailů, které námět doprovázejí: Růst či pohyb v přírodě, proměny roku, život nadzemí a podzemí, zásah člověka. Za cíl si stanovila „Uvědomění si významu běhu času, úcty k životu a ekologického myšlení“. Následovně si volila techniku a materiál. Tento proces nemusí vznikat samostatně. Může být východiskem pro zrovna probíranou učební látku, proto je vhodné se na vzniku námětu a jeho problémů podílet společně s dětmi. Ty do tvorby vnesou vlastní zájem o danou tematiku, přinesou poznatky o tom, co je zajímavé, a tvorba je tak bude bavit. Pokud žáky škola baví, výsledky jsou znát. Co se týče volení technik, myslím si, že pokud si člověk vyhledá dané problémy námětu, technika se mu odkryje sama.

⁵² Propojení tématu a úkolů

⁵³ Roeselová, 1997, s. 32

Výpovědi respondentů poukazují na smysl hodiny v duchu objevování. Myslím si, že hodina takto vedená, která u žáků podporuje zvědavost, přináší motivaci, radost, uspokojení a přirozenou cestu k poznání světa prostřednictvím objevů. Ve výtvarné výchově jde zejména o objevy výtvarné, vědecké (fyzikální, chemické, přírodovědné), historické, estetické a objevy spojené s osobnostně-sociální výchovou. Taková hodina pak splňuje požadavky kvalitní výuky, týkajících se propojení průřezových témat a mezipředmětových vztahů.⁵⁴

Domnívám se, že díky metodám osobnostně-sociální výchovy dojde stejně tak, jako u domněnky respondentů, k uchopení výtvarného úkolu a učiva. Mojí interpretací této myšlenky je to, jak je potřeba téma pochopit a domyslet si jeho souvislosti pro schopnost výtvarného prožitku a výtvarné realizaci. Tento jev též souvisí s kontextem.⁵⁵ Myslím si, že výtvarná výchova může splňovat též požadavky na kvalitní výuku osobnostně-sociální výchovy. Respondenti tento jev chápou jako potřebu se prostřednictvím výtvarné výchovy lépe poznat. Výtvarná výchova se v tomto pojetí může stát prostředníkem mezi výtvarným a osobnostním poznáním.

Velmi pěkné jsou mnou vybrané náměty z knížky V. Slavíkové a J. Slavíka *„Dívej se, tvoř a povídej“*⁵⁶. Náměty jsou pro mou budoucí práci stěžejní, neboť propojují více možností exprese vlastních myšlenek a postojů ke světu. Jedná se o kombinaci metod dramatické výchovy s výchovou výtvarnou. Dramatická výchova je zde prostředkem k vlastnímu prožitku a sebevyjádření se výtvarným jazykem.

⁵⁴ Souvisí s osobnostně-sociální výchovou, dramatickou výchovou či artefietikou
MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

⁵⁵ V hodině nebyl najitý kontext

⁵⁶ V. Slavíkové a J. Slavíka 2007, s. 134-153

Za zmínku je zde třeba uvést námět „*Co vyjadřují sochy?*“. Jde o činnost, ve které tělo zastoupí egyptskou sochu z předlohy. Žák se v aktivitě „živé obrazy“ stane sochou a podle jejího výrazu často rozehraje krátkou etudu pohybem, gesty, interakcemi mezi sochami. Žáci se dále snaží vyjádřit, co znázorňuje socha nebo dřevěná plastika přímo v prostorách galerie. Podobně je tomu u dalšího námětu „*Výlet mezi obrazy*“, kdy se žáci nejprve seznamují se sochami v galerii, učitelka je navede, jak se na sochy mají dívat a čeho si mají všimnout. To jim pomůže v zobrazování soch vlastním tělem. Pozorování se opírá o otázky: „*Co dělá postava na obraze? Kam se dívá a proč asi? Vidíte jí do obličeje? Má šaty z jemné látky? Jak jste to poznaly...?*“ Tento postup žáky nasměruje k vlastnímu utváření náhledu na umění. Vede to žáky k samostatnému pozorování a vlastního hledání toho, co je zajímavé. Podobně tomu tak je v námětu „*Oživené obrazy*“. Jde o pohybové ztvárnění ilustrace pohádky *Dlouhý, široký a bystrozraký*. Nejprve se žáci seznámí s pohádkou, popíší si, co se v ní odehrává a jaké tam jsou postavy, důležitým popisovaným tématem je také vnitřní charakterizace postav, aby bylo snadnější ztvárnění rolové sochy. Jde tedy o stručnou rozmluvu, jak se postavy chovají, zda jsou chytré, zlé, hodné, dobré, srdečné, ... Poté si rozdělí role pracovní i herecké a začnou tvořit divadelní scénu pomocí kostýmů a rekvizit. Děti tedy zastupují postavy v příběhu. Snaží se o nejpřesnější zobrazení podle toho, co vědí. U dětí předškolního či mladšího školního věku je však projev charakteristických rysů postavy velmi složitý. Dítě si všímá povrchových zvláštností postav. Je pro něj složité uchopit a definovat charakterové rysy, i když si o nich předem povídali.

Ve výtvarné výchově je proto velmi důležité probírat témata nejen o poznání světa, ale také o poznání sama sebe. Pro ilustraci se zmíním o námětu dle Slavíka „*Má veselá a smutná nálada*“.⁵⁷ Jde i symbolizaci pocitů pomocí barvy a barevného vyjádření. Pro motivaci si žáci poslechnou příběh, ve kterém vystupují jejich vrstevníci, a je na základě situací popsána jejich nálada. Děti na základě příběhu malují abstraktně či realisticky to, co je k tomu napadá, promítá se do obrazu jejich nálada. Poté vyjadřují odděleně smutnou a veselou náladu. Je zajímavé si všimnout použití barev a výrazových prostředků, jde o nejvhodnější diagnostiku žáka a jeho výtvarně projevových rysů.

Jev: Způsob realizace tématu nebyl vhodně naplánován

Tento jev souvisí s jevem:

- Co o mně říká obličej, nesouvisí s tím, co o mně ví druhí, či aby tě fotografie charakterizovala

Respondenti jev interpretují tak, že byla v hodině povrchní práce s tématem a bylo využíváno mnoho činností k tématu, žáci se tak nemohli soustředit na jednu činnost

ORGANIZACE, ČAS

Jev: Líbila se mi metoda a využití zápisu poznámek k hodině

Respondenti se domnívají, že způsob zápisů struktury hodiny v úvodu byl vhodný. Domnívám se však, že zabral velké množství času a nebyl tolik efektivní. Během zápisu došlo k bodům, na které paní učitelka upozornila, že si je objasní, ale k objasnění nedošlo.

⁵⁷ Slavík, 2007, s. 47

POMŮCKY

Jev: Souhlasím s pořizováním pomůcek

Souvisí s jevy:

- Vůně ve výtvarných potřebách
- Jak děti namotivovat k pořízení pomůcek?

V úvaze nad jevem si uvědomuji, že pokud potřebuje učitel nějaké učební pomůcky, často si je pořizuje na vlastní náklady. Dochází k tomu, že jsou učitelé demotivováni k samotné práci a zaměřují se jen k použití úzké škály technik a materiálů, jakými jsou například vodové barvy a pastelky. Mé zkušenosti s touto problematikou jsou spojené s praxí, kdy jsem vytvářela výtvarně-dramatickou hodinu pro druhou třídu ZŠ. Všechno se mi dařilo, ale při přípravě na učební jednotku jsem však zjistila, jak je nemožné k těmto cílům dospět. Mé představy o školních pomůckách na výtvarnou výchovu byly mylné. Materiál, který jsem volila, nebyl netradiční, a právě proto mě to překvapilo. Právě tomu takto bylo v hodinách výtvarné výchovy v mém dětství. Úkolem bylo zobrazit příběh prostřednictvím výtvarného výrazu, ve kterém jsou postavy v interakci a detailní části lidské postavy. Bylo to velmi těžké, neboť si pro nás učitel připravil velký formát papíru a nevhodně volenou techniku vodovými barvami. Technika a velký formát způsobil pitvoření tvarů, zjednodušení postav často zobrazovaných z ánfasu se stejným výrazem ve tváři, neboť jen takto nám to použitá technika a materiál umožňovaly. K této problematice také přispívá Roeselová svým článkem o absenci možných materiálů na školách a o zamezení možnosti využívat různorodých technik.⁵⁸

⁵⁸ Roeselová, 1995, s. 14

8.3 Výsledky analýzy výzkumu – shoda mezi kategoriemi

Graf 1

Ve výzkumné části došlo také k vyhodnocení kvantity výpovědí respondentů. Do výzkumu přispělo svými výpověďmi z hodiny výtvarné výchovy celkem respondentů, u nichž bylo dohromady vypočteno a kategorizováno 273 jevů. Respondenti se nejvíce věnovali jevům, týkajícím se kategorie VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV. Všimli si jevů spojených s možností výtvarné činnosti v hodině. Řešili, zda výuka žákům přinesla možnost vlastní iniciativy v hodině, vlastního výtvarného projevu a rozvíjet tvořivé schopnosti. Další nejvíce zastoupenou kategorií je (ZADÁVÁNÍ) ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH, NEVÝTVARNÝCH. Respondenti si nejvíce všimli a shodli se nad jevem, že došlo v hodině k nejasným zadáváním výtvarných úkolů. Domnívají se, že proto mohlo dojít k nesrovnalostem mezi zadáváním úkolů a tématem. Třetí zastoupenou kategorií je TÉMA, JEHO CÍLE A VYUŽITÍ. Zde se respondenti nečastěji zabývali motivací v hodině, která dle jejich výpovědí byla vhodná a účinná. Domnívají se ale, že v hodině chybí výukový kontext. Čtvrtou zastoupenou kategorií je PROFIL A FOTOGRAFOVÁNÍ, kde nejvíce kvitují používání technických možností v hodině. Za sporné však část respondentů berou jev, kdy nebyly objasněny podmínky k fotografování. Ostatní kategorie byly zastoupeny menším počtem výpovědí.

8.4 Výsledky analýzy výzkumu – shoda mezi skupinami

Graf 2

- 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps

Skupina respondentů byla v grafu označena kódem *UZŠ1_VV,ps4*

Respondenti této vzdělávací skupiny se ve své skupině procentuelně nejvíce věnovali kategorii *VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV*. Kategorie *ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH*, *NEVÝTVARNÝCH* a kat. *IDENTITA / OBLIČEJ A TVÁŘ* má druhé nejvyšší zastoupení vyhledaných jevů skupinou oproti celku.

- 4. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ks

Skupina respondentů byla v grafu označena kódem *UZŠ1_VV,ks4*

Respondenti této skupiny vyhledali nejvíce jevů oproti v oblasti VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV, dále pak v kat. TÉMA, CÍLE A JEHO VYUŽTÍ a kat. INTERDISCIPLINARITA. Ostatní jevy byly v menším procentuelním zastoupení.

- 3. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Vv, ps

Skupina respondentů byla v grafu označena kódem *UZŠ1_VV,ps3*

Respondenti se nejvíce věnovali kat. *VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV*, dále pak kat. *ORGANIZACE, ČAS a ETICKÝ PŘÍSTUP*. Ostatní kategorie byly v menším procentuelním zastoupením ve skupině

- 2. ročník Učitelství pro základní školy, 1. stupeň se specializací Hv/Tv/Dv, ps

Skupině byl přiřazen kód *UZŠ1_HV,TV,DV*.

Skupina nejvíce přispívala do kat. *VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV TÉMA*, dále pak do kat. *CÍLE A JEHO VYUŽTÍ a kat. INTERDISCIPLINARITA*.

- 1. ročník NMGR Učitelství všeobecně vzd. předmětů pro ZŠ a SŠ - PdG a Vv

Skupině byl přiřazen kód NMGR

Nejvíce se resp. vyjadřovali ve své skupině k jevům kat. *PROFIL A FOTOGRAFOVÁNÍ*, dále pak řešili jevy kat. *TECHNIKA A MATERIÁL* a *ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH, NEVÝTVARNÝCH*. Další jevy byly v menším zastoupení.

- Učitelé - experti

Skupina respondentů dostala v grafu kód *EX*.

Největší procentuelní podíl na přispívání do kategorií ve skupině měli výpovědi respondentů, které byly zařazeny do kat. *VÝTVARNÁ ČINNOST A VÝCHOVA* a *ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH, NEVÝTVARNÝCH*. Ostatní kategorie byly v menším procentuelním zastoupení.

Z výsledků a grafů vyplývá, že nejvíce probíranou kategorií se stala kat. *VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV*.

9 Diskuse a závěr

V úvodu výzkumné části došlo k popisu uspořádání a plánování výzkumu. Byly stanoveny úvahy, na které se díky teoretickému ukotvení představ během výzkumu odpovědělo. Úvahy daly vzniku hlavní výzkumné otázky: *„Co jsou schopni vidět studenti učitelství výtvarné či jiné specializace v hodině výtvarné výchovy v mezioborovém porovnání a oproti učitelům – expertům?“* V popisu designu výzkumu došlo k objasnění použitého typu výzkumu, prostředků k jeho dosažení, výzkumných metod, k jejich teoretickému ukotvení a vyhledání historického kontextu. V další části popisu empirické sondy došlo k charakterizaci výzkumného vzorku včetně prostředí, kde k výzkumu došlo, a zkušeností respondentů s výtvarnou výchovou. Analýza sběru dat zařadila výzkumné výpovědi respondentů do vyzkoumaných kategorií. Vyhledané kategorie a výpovědi v podobě výtvarných a organizačních jevů výuky byly popsány a vyhodnoceny. Došlo k porovnání kategorií a k vyhledání společných rysů a souvislostí. V dalším kroku proběhla syntéza sběru dat a porovnání skupin respondentů ve vztahu k jejich dosavadnímu výtvarnému vzdělání. Jaká je jejich schopnost reflektovat a interpretovat? Otázka přinesla mnoho impulsů do diskusní části, kde byly popsány schopnosti studentů reflektovat. Diskuse se opírá o kontext v teoretické části výzkumu.

III. NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÉ ŘADY

10 Cíle vztažené k výzkumu - obecné

Hlavním cílem, proč na základě výzkumu tvořit výtvarnou řadu a dále se o vyzkoumané jevy zajímat, bylo pochopení, proč a za jakých příčin se tyto vyhledané jevy dějí, jak se s nimi dá dále pracovat a jaký přináší didaktice výtvarné výchovy smysl.

Tvořivé úkoly pro výtvarnou řadu k praktické části byly voleny na základě zjištění ve výzkumné části. Vychází z problematických jevů, které respondenti v hodině výtvarné výchovy vyhledali, dále hodnotili a interpretovali. Někteří navrhovali úkoly, díky nimž by došlo k naplnění předem stanovených cílů, pokud se dle jejich domněnek v hodině vyskytovaly. Jejich výpovědi byly analyzovány a následně vznikl soubor jevů, ze kterých se dalo pro plánování výuky výtvarné výchovy čerpat. Problémové situace nasměrovaly výzkumníka k naplánování výtvarné řady, k výběru námětu, technik, metod a stanovení výukových cílů.

11 Popis a charakteristika skupiny

Pro tvoření s žáky prostřednictvím navržené výtvarné řady byla nabídnuta třída, nacházející se na ZŠ Veronské náměstí v Praze. Jedná se o třetí třídu, již průvodcem je paní učitelka se schopností působit kladně na žákovu osobnost. Ve své školní skupině podporuje a rozvíjí vzájemný respekt, schopnost komunikovat a kriticky nahlížet na daný problém. Kladně též působí na kreativní stránku žákovy osobnosti, kterou rozvíjí v aktivitách literárních prostřednictvím práce s texty krásné literatury, ať už jde o poezii a prózu, či o beletrii. Tvořivost je paní učitelkou dále plnohodnotně rozvíjena prostřednictvím projektů témat výtvarných i nevýtvarných, zeměpisných či dějepisných. Zejména však ve výtvarné výchově hledá témata, která jsou pro dnešní společnost a přípravu žáků na ní velmi důležitá. Téma výtvarné řady pro tuto praktickou část se proto velmi hodí nejen pro tuto věkovou skupinu, ale i pro žáky žijící v této době, která je obklopuje nadmírou kýče a určuje tak směr vkusu. Ve třídě se nachází 25 heterogenních žáků, jejichž věk je charakterizuje dle stupně psychického vývoje jedince jako skupinu nažívající v prepubertě. Děti se během hodiny rády projevovaly, jejich komunikační schopnosti byly na úrovni, předpoklady ke splnění cílů během procesu byly velmi pozitivní. Jedinci se též vyjadřovali již jako osobnosti mající svá specifika, potřeby a přání. Svým postojem reagovali na vlastní situační pocity, bojovali s afektem, pózou v kontroverzi s dětskostí, touhou po poznání a přirozenou zvědavostí. Experimentováním s neznámem, vstupováním do problémů bez předsudků se skupina dostala do pozice přirozeně smýšlejících a proto objektivně hodnotících, stala se skupinou výhodnou pro proces poznávání své identity prostřednictvím výtvarné výchovy.

12 Cíle výtvarné řady

Plánování výuky této výtvarné výchovy se opírá o vypořádané výtvarné jevy zasazené do kategorií, vztahující se k výzkumu. Jevy byly analyzovány a použity k formulaci otázek, které napomohly k vytvoření řady a jejímu plánování.

1. *Je důležitý prostor pro tvorbu?*
2. *Používat ve výtvarné výchově citlivá témata?*
3. *Je pro žáky důležité přesně vědět, dle jakých podmínek fotografovat?*
4. *Používat moderní technologie ve výuce?*
5. *Zařadit nová slova do Vv bez objasnění či termíny vysvětlit?*
6. *Je potřebné mít pojmy ujasněné, pokud je chci použít v hodině a učit o nich?*
7. *Učit téma tvář jen povrchně nebo využít i nauku o člověku?*
8. *Je téma tvář vhodné pro cílovou skupinu?*
9. *Do jaké míry je důležité navést žáka jasným zadáním ke splnění úkolu, pokud nezná ani jej ani jeho proces vzniku?*
10. *Je v tématu tvář důležitá komunikace, vizuální vnímání druhých lidí?*
11. *Jaký smysl má využití lampičky k nasvícení se v tématu tvář? Dá se s motivem dále pracovat?*
12. *Jak využívat reflexi tak, aby došlo k poznání?*
13. *„Tvořit ihned?“*
14. *Je smyslem výtvarné výchovy postavit ji na výtvarném produktu?*
15. *Naplnit hodinu výtvarnými činnostmi nebo se zaměřit na jednu a propracovat ji?*
16. *Patří skupinová výuka i do výtvarné výchovy?*
17. *Správnost výtvarného provedení ve výtvarné výchově?*
18. *Trvat na zadání techniky či jen nabídnout a nechat volnost?*
19. *Je důležitý výukový kontext?*

Z důvodu objektivnějšího posuzování vyhledaných jevů ve výzkumu došlo k rozhovorům nad tématy s několika lidmi, kteří se výzkumu neúčastnili. Ti do výzkumu přinesli kritický náhled a motivovanost pro budoucí plánování výtvarné řady. Smyslem této konfrontace je docílit větší objektivity výzkumu a tvrzení. Jejich myšlenky se s mými myšlenkami shodovaly v několika bodech:

Prvním tématem rozhovoru bylo, v čem tkví hlavní smysl výtvarné výchovy. Probíranou otázkou se stalo, zda je potřeba po autorovi výtvarného díla požadovat přesný popis toho, co pozorovatel vidí a co autor míní. Došlo k interpretaci, že

slovo může do jisté míry zazdíť smysl výtvarné tvořivosti. Z těchto domněnek vychází interpretace tvrzení: pokud chceme po žácích vyjadřovat se nad citlivým tématem slovy formou ústního i písemného podání, musíme mít však promyšlený cíl a nesmíme tím opomíjet fakt, co v sobě vlastně výtvarná tvorba ukrývá.

Kategorií druhou, jejíž problematika byla probírána, je k. *ZAVÁDĚNÍ POJMŮ, TERMINOLOGIE*. Zde bylo kriticky nahlíženo na slučování významů dvou pojmů *tvář* a *obličej*. Dospělo se ke dvěma protikladům - k tvrzení o tváři, která popisuje lidskou bytost spíše charakteristikou vnitřní, pojem obličej je chápán spíše v biologickém pojetí nauky o člověku. Pojem tvář v sobě ukrývá citlivá témata lidské osobnosti, přetvářky, aktuálních pocitů a rozpoložení člověka v závislosti na jeho stárnutí. Obličej je podle domněnek část lidské hlavy, která člověka charakterizuje dle vnější podoby. Zkoumají se jeho tvary, barvy a spíše aspekty neměnné (při pohybu, stárnutí, změny nálady, ...).

Další probíraný problém směřuje k didaktické problematice *IDENTITA/OBLIČEJ A TVÁŘ*. Vyhází z výpovědi respondentů výzkumu *Nejasnost v pojmech (Portrét / autoportrét, Co je koláž, Tvář × obličej)*, zda je sporné zavádět učivo o vytváření postojů k druhým prostřednictvím vnější podoby člověka. Jde o hodnocení člověka dle podoby tváře. Došlo ke shodě nad důležitostí zavádění učiva ke správným postojům k druhým lidem prostřednictvím metod, které vedou k učivu o lidech se specifickými potřebami.

Ve čtvrtém bodě se ukrývá diskutabilní problém zabývající se zaváděním pravidel. Rozhovor došel k diskutabilnímu tvrzení, že výkon, který jde ruku v ruce se striktností, do výtvarné výchovy zejména nepatří. Je sporné, zda žák dojde k nějakým výsledkům, pokud má absolutní volnost. Je vhodné využít kompromis mezi těmito aspekty tak, aby se z výuky neztratila tvořivost a zároveň podpořila motivovanost pomocnými návody k tvorbě? Došlo také ke shodě nad potřebou žáků „tvořit ihned“⁵⁹, tzn., čím déle popisujeme, co se bude dít, a diktujeme pravidla, tím více se z výuky vytrácí přirozená zvědavost a radost z poznání. Což je také cílem výtvarné výchovy. Během rozhovoru se probíraly vlastní zkušenosti s výtvarnou výchovou z pozice žáka, ty se týkaly kontrastu používání šablon, což vychází z tradičního pojetí výuky (přesné napodobení předlohy), a volnosti v dětském výtvarném projevu. Návrhy respondentů výzkumu plán výtvarné řady inspiroval.

⁵⁹ Tvořit ihned

13 Plánování výtvarné řady

Pro vyhledání a naplánování tématu výtvarné řady posloužila vyhledaná kategorie IDENTITA/OBLIČEJ A TVÁŘ. Téma bylo prozkoumáno dle výukového kontextu a zapsáno dle podtémat do myšlenkové mapy. Mapa přispěla k utvrzení spojitostí mezi tématem a podtématy. Myšlenky bublin byly porovnány s teoretickými východisky a tematickou problematikou. Při plánování řady se v myšlenkách objevovaly tyto termíny: pomůcky, motivace, obličej, tvář, profil *en face*, pozadí, výraz, role, fotografie, pocity, tisk, moment, maska, mimika, charakter, vlastnost, kontext, chyba, proces, produkt, technika, dovednost, stylistika, styl, objev, barva, osobnost, světlo, lampa. Pro objasnění termínů (použitých v natočené hodině ve výzkumu) byl využit popis jednotlivých pojmů pro výklad slov. Tato slova motivovala k vytvoření výtvarné řady této části diplomové práce.

Člověk a jeho obličej

Podoba obličeje

Tvar - krychle, kvádr, koule, jehlan, ovál, čtverec, trojúhelník / nesymetrický t.

Barva - pigment, etnikum - rituál, estetika - zkrášlování, make-up, subkultura

Struktura - stáří, vlasy, vrásky, linie, kontura, rytí, čára, šrafura

Výraz tváře - spontánní - osobnost, nálada / stylizovaný - fotografie -

přetvářka, maska, karikatura

Vyobrazení - portrét, autoportrét

Kontext - nadpřirozené/pohádkové bytosti, fantazy postavy z knih, příběhů

Jevy, kterých si výzkumník všiml, byly stěžejní pro plánování. Význam měly ve formě motivů, díky kterým se vytvořily metody a úkoly pod vlivem výtvarného umění. Pro dokonalejší výklad těchto slov bylo níže popsáno, co tato slova mohou znamenat. V textu jsou vyznačena slova, která jsou pro plánování stěžejní.

Profil

z ital. – *profilo* „**boční** pohled, obrys, malířství, grafika, sochařství (zejm. v **reliéfech**) z bočního pohledu zachycená figura nebo **tvář**, v portrétu je vedle průčelního pohledu **en face** základním kompozičním pohledem. Zpodobení je založeno na obrysu, který sice velice přesně zachycuje tvar, významově však **nenavazuje** bezprostřední **kontakt** s vnímatelem, nevztahuje jej do děje, je **neúčastný** (egyptské reliéfy a nástěnné malířství, reliéfy mincí, gemy, medailony), je proto nejen výtvarným, ale i významovým protikladem zdobení tváře **en face**. Čtvrteční pohled, vzhledem k **en face**, je natočení hlavy, která zůstává převrácena, takže jím lze tváře charakterizovat⁶⁰ fyzicky i psychicky (vlastní podobizny Rembrandta van Rijn, P. Picassa, L. Kuby, M. Holého). Tříčtvrteční profil zvaný profil perdu (fr. ztracený profil) zachycuje tvář v jejím tříčtvrtečním odvrácení, v podstatě ji zakrývá a znejasňuje podobu. Je však mimořádně důležitým prvkem, který má četné významy. Může **vyjádřit** morální **úsudek** zobrazovaného, např. Jidáše, jehož ztracený profil stejně jako zcela odvrácená tvář znamená, že nemá morální tvář (A. Durer: Poslední večeře, dřevoryt, 1510), je prostředkem zdůraznění krásy těla, kdy na portrétní podobě nezáleží (J. A. D. Ingres: Koupající se žena, D. Velázquez: Venuše, E. Degas: Koupající se). Postava zobrazená ve ztraceném profilu může směřovat diváka k hlavnímu ději (El Greco: Pohřeb hraběte Orgazy - postava kněze, G. Courbet: Ateliér - postava chlapce), může znamenat odvrácení od světa, samotu, uzavření nitra v kontemplativních motivech. Odvrácená tvář ztraceného profilu vyjadřuje též smrt zobrazeného a jeho zmizení v záhrobním světě, např. ve výjevech smrti, v memoriálech, dílech, apod.“ (Baleka, 1997)

Obličej, tvář

„Z fuziformní obličejové oblasti jsou předávány informace také k různým částem profrontální kůry. Jednou z těchto linií je rozpoznání svého obličeje, a tím podíl na sebepoznávání. V určitých prefrontálních oblastech dochází k **hodnocení** atraktivity a vede ke spojování s předpokládanými **osobnostními vlastnostmi**, a podle toho k **očekávání** určitého **chování** a jednání ze strany pozorované osoby.

⁶⁰ Souhlas s tvrzením, že profil o člověku tolik nevypovídá

(Blažek, Trnka, 2009, s. st. 99) Hodnocení a **rozpoznávání tváře** ovlivňuje **známost** pozorovatele, vjemy v paměti, které mají s podobou obličeje zkušenost, také se **vztahuje** převážně **ke své tváři**, kterou zná nejlépe.⁶¹ (Blažek, Trnka, 2009, s. 237)

*„Na podkladě Mesulamovy koncepce neurokognitivních sítí lze oblast obličeje popsat jako jednu z oblastí, která je značně **diferencovaná** (vedle již uvedené řečové), obličejová neurokognitivní síť.“* (Blažek, Trnka, 2009, s. 98)

*„Pozorovaný obličej je nejprve zpracováván jako jakákoliv jiná vizuální informace v primární znakové kůře. (jako celek) Další zraková analýza se týká rozpoznávání dílčích **prvků**. Důležitá je zde naše zaměřenost na **identifikaci** obličeje jako obličeje... Na rozpoznávání dílčích charakteristik obličeje ve vztahu k rozlišení pohlaví, věku, známosti, podobnosti či odlišnosti od jakéhosi průměrného schématu (prototyp) obličeje na základě pamatovaných obličejů (včetně důsledků „efektu vlastní“ či „jiné rasy“) a dále ve vztahu k identifikaci daného obličeje se podílí společně fuziformní a týlní obličejová oblast...“* (Blažek, Trnka, 2009, s. 98)

Řeč tváře („face speede“)⁶²

*„Člověk není jediný živočich, který, je schopen rozlišit od sebe jednotlivé členy svého druhu a jejich podobu si zapamatovat. Málokterý živočišný druh je ale schopen individuálně rozpoznávat tolik jedinců jako člověk. Lidskému jedinci nedělá problémy rozlišovat tisíce známých osob. Hlavním zdrojem informací pro individuální rozpoznání je přitom právě obličej...Při individuálním rozpoznávání jsou sice člověku nápomocny například i informace o **tvaru** těla a charakteru chůze, ale zcela zásadní význam mají **rysy** obličeje.“* (Blažek, Trnka, 2009, s. 108)

*„**Kontura** tolik nevypovídá o rozpoznatelnosti obličeje, spíše „**hmota**“ tvar. Bez **linie** však opětovně nedochází k výraznému odlišení od ostatních obličejů.“* (Blažek, Trnka, 2009, s. 108)

Počítačově upravené kresby obličeje obsahující pouze kontury, ty se rozpoznávají výrazně hůře než původní fotografie. (Blažek, Trnka, 2009, obrázek s. 132)

⁶¹ Vlastní tvář/tvář druhého

⁶² Blažek, Trnka, 2009, s. 99) Povrch obličeje / lidská vlastnost, Obličej může klamat

Důležitým vyznačeným rysem, který charakterizuje tvář, je **obočí** (linie). Tento jev byl vyznačován ve výzkumu, kdy se respondentům daly upravené fotografie bez obočí. Rozpoznání tváří však bylo obtížnější, než když měli před sebou původní fotografii. (Blažek, Trnka, 2009, s. 109)

*„PC úprava fotografie (počítačově generované kresby)- „Rozpoznat obličej pomocí **kontur**, které mají největší **kontrast**, ohraničují přechod jedné souvislé oblasti do druhé“ Kresby, které jsou upraveny **nasvícením**, se jeví jako více rozpoznatelné díky ztmavení linií a hlavních důležitých rysů obličeje (**oči, pusa, nos**), opačný pohled na fotografii je při úpravě, kdy se fotografie zjednoduší snížením kontrastu, v této chvíli se konkrétní rysy obličeje změni právě na hmotné tvary.“ „Člověk je schopen rozlišit známou tvář i při velmi malém rozlišení. (...) důležité jsou informace o **stínech** tvořících se na obličej v důsledku nasvícení.“⁶³ Nasvícením se ve tváři výrazně projeví tvary pomocí stínů.⁶⁴ (Blažek, Trnka, 2009, s. 108)*

Portrét

- fr. *portrait* „**obraz** (nejč. malovaný) někoho zpodobující, **podobizna**: starý olejový p.; rodinné portréty; sochařský p.; **fotografický** p.; namalovat, nakreslit, knižně-**popis** něj. **osobností**, literární; **charakteristika**: lidský a básnický p. Máchův; politický p. dvou postav dějin, portrétová kresba, fotografie; p. v malířství; p. v sochařství“ (Trojan, Mráz, 1990)

⁶³ Blažek, Trnka, 2009, *obrázek st. 133*

⁶⁴ Nasvítit se lampičkou

Karikatura

- lat. „úmyslně zkreslený přehnaný obraz **zesměšňující** nějakou osobu nebo představu. Vývoj k. lze sledovat od antiky, ve středověké malbě a plastice, v renesanci i baroku. Jako samostatný **grafický** obor se vyhranila na sklonku 18. st. v Anglii, doba po 1830- francouzská karikatura (Daumier)“ (Baleka, 1997)

Maska

- ital. „**škraboška** skrývající obličej z rituálních důvodů, na divadle, od antiky do 18. st., v různých výrazech a typech. Jako výtvarný projev jsou rituální vyřezávané afrických kultur, lakované zejm. z Japonska. V architektuře jako lidská tvář **stylizovaná**, jako výzdobný motiv, maskaron.“ (Baleka, 1997)

- „prostředek k zastrašení, dutá plastická napodobenina obličeje, umožňující vystupovat v jiné době, larva, škraboška, maska na obličej, maska **šaška**, **čerta**, **dědy Mráze**, zvířecí masky, papírová maska, sádrová maska, hedvábná maska, masky starověkých herců, z přeneseného významu vnější **předstíraná** tvářnost, zdání, **přetvářka**, nasadit si masku ctnosti; odložit, odhodit masku lhostejnosti, **soucítu**, škodit někomu pod maskou přátelství, odhalit, strhnout (někomu) masku, zvláštní úprava obličeje herce pomocí líčidel, paruky ap., posmrtná m., odlitek tváře zesnulého, sejmut posmrtnou masku, kukla na hlavu nebo jiný prostředek různých **tvarů** přikládány na obličej, pro ochranu: šermířská m., ochranná plynová m., lékařská m. rouška, kyslíková m., kosmetická, pleťová m. vrstva hmoty s kosmetickými účinky nanášená na **obličej**, celkové přestrojení (za někoho n. za něco jiného), cikánky, jít za masku (na ples), rej masek na (maškarním) plese, **rámeček** umožňující při kopírování a zvětšování měnit **výřez** obrazu, korejský m. tanec, atd.“ (www.ssjc.ujc.cas.cz)

Popis termínů, nacházejících se v hodině natočené na video do výzkumu napomohl k vyhledání dalších důležitých slov pro přípravu této výtvarné řady:

Profil:

- boční/reliéf/tvář/en face/nenavazuje kontakt/neúčastný/vyjádřit úsudek

Obličej:

- hodnocení/osobnost/vlastnost/očekávané chování/rozpoznat/známost
- vztahuje se ke své
tváři/diferencování/prvky/identifikace/tvar/rysy/kontura/hmota/linie/obočí/kontura/kontrast/nasvícení/oči/pusa/nos/stín

Portrét:

- obraz/podobizna/fotografický/popis osobnosti/charakteristika

Karikatura:

- zesměšňující/grafický/

Maska:

- škraboška/stylizovaná/šáška/čerta/dědy/předstíraná/přetvářka/soucítí/tvar/obličej/rámeček/výřez

14 Témata výtvarné řady

Člověk a jeho tvář

<u>Téma</u>	<u>Námět</u>
1.Vráska značí pohyb ve tváři	Zamrač se či usměj. Hele, vráska, podívej!
2.Tvary tvaruje obličej	Poskládej mě, třeba z papíru!
3.Tvář v detailech linií	Čára kreslí tvoji tvář
4.Modelace obličeje	V masce mě nikdo nepozná

14.1 Vráska značí pohyb ve tváři

Námět: Zamrač se či usměj. Hele, vráska, podívej!

Výtvarný problém: zkoumání linie, čáry, soustavnosti, pravidelnosti, šířky, hloubky

Typ výtvarné činnosti, technika: výtvarné vyjadřování plošné, nátěr, rytí

Pomůcky: zrcátko, čtvrtka A3, voda a škrob, potravinářské barvivo, nádoby, velké ploché štětce, různé nástroje pro rytí - špejle, příbor, drátek, špejle, párátka, hřebík, tužka

Učivo a cíle: RVP

Úkoly:

Výtvarné vnímání

1. Napodob obličej druhého.
2. Pomocí zrcátka prozkoumej, která část těla je důležitá proto, aby nás lidé nejvíce rozeznali.
3. Pozoruj svůj obličej, porovnávej ho se spolužákovým, zkoumej znaky pohybu kůže.
4. Popiš, jak a kvůli čemu se tvůj obličej může měnit.

V. imaginace

5. Odhal, kde všude najdeš na obličeji čáry- vrásky.
6. Vzpomeň si na známé kolem tebe, kteří vrásky mají, vysvětli, za jakých příčin nám vrásky na obličeji zůstávají.

V. tvorba

7. Pokus se namíchat škrob s barvou, která dle tebe vyjádří barvu (pigment) lidské tváře.
8. Výtvarnými prostředky (čára, linie, pomůcky) vyjádří povrch lidské kůže na obličeji a její změny. Zaměř se na citlivost používání materiálu, zkoumej podobu čáry při změnách použití nástroje a jeho intenzity rytí.
9. Dodržuj pravidla, prostřednictvím kterých dojde k hodnocení výtvarné tvorby- opakující se směr linie (vodorovný nebo svislý), výměna nástrojů k rytí, zkouška intenzity rytí – využití síly ruky

V. komunikace

10. Přiřaď dílo k místu na lidském obličeji, kde je největší výskyt vrásek.
11. Popiš a přiřaď výtvarné prvky v díle k dalšímu místu na lidském těle (co vše může připomínat)

Použité metody, aktivity, postup:

Evokace

Žáci si ve dvojici zahrají hru „zrcadlo“. Cíl této hry je napodobit pohyb tváře druhého.

Žáci se za pomoci zrcátka shodnou na tvrzení, že obličej je nejdůležitější část těla, která nás nejvíce vystihuje. Je to část těla, kterou máme nejvíce rozdílnou. Odpoví také na otázku, jaký smysl má pozorování se v zrcadle. Očekávanou odpovědí je „Jestli nám to sluší“.

Příprava na VČ

Žáci zkoumají pohyb obličeje a jeho detaily v zrcátku či u druhého (vrásky, tvary, změnu tvarů, linie).

Ve skupinách si připraví materiál pro tvorbu. Škrob namíchají s vodou, do škrobové hmoty přidávají barvu tak, jakou barvu pleti chtějí vystihnout, učitel kontroluje a pomáhá.

Výtvarná činnost

Hmotu nanesou jednou vrstvou na čtvrtku. Vybraným nástrojem vytvářejí čáry rytím do hmoty na čtvrtce. Nástroje si vymění a prozkoumají podobu jejich čar. Dodržují předem domluvená pravidla.

Reflexe

Po dokončení dojde k besedě nad výtvary prostřednictvím výstavy. Žáci reagují na mnou položené otázky:

„Ke kterému místu na těle bychom obraz přiřadily a proč?“

Očekávaná odpověď: *„Čelo, protože je tam největší výskyt vrásek.“*

„Ke kterým dalším místům bychom obraz mohli přiřadit a proč?“

Očekávaná odpověď: *„Vlasy, protože jsou zobrazeny pomocí takových čar či linií.“*

Po besedě dojde k utvrzení o splnění úkolů a k hodnocení výtvorů spolužáky.

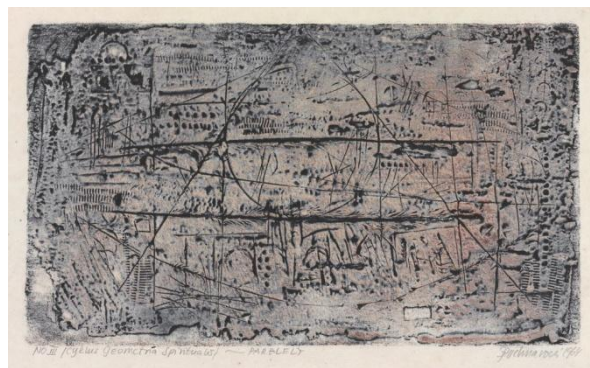
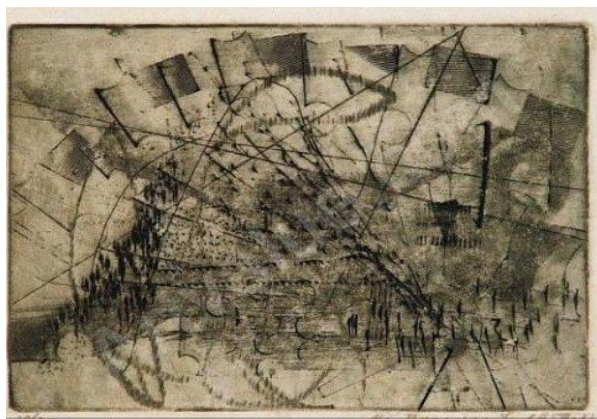
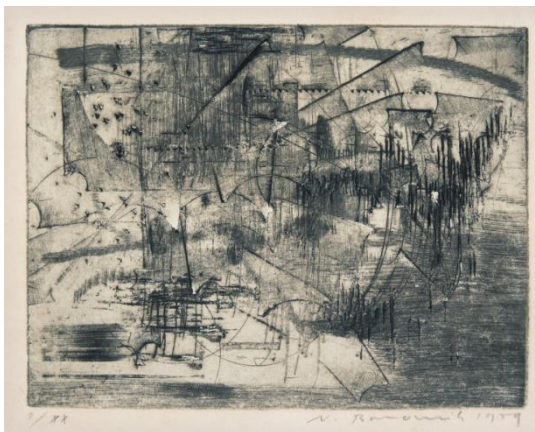
Kontext:

Tematický výukový kontext

Pro výukový kontext je žákům nabídnut obrazový materiál z knížky V. Blažka. *Lidský obličej: vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd* (2009), kde lze nalézt fotografie tváří značících stáří či odlišnost kultur. Žáci si zde můžou povšimnout, jak se mění kůže v důsledku stáří či jak podobu naší tváře ovlivňuje kultura a místo (podnebí), kde žijeme. Tématika je spojena také se zkrášlováním obličeje pro odstranění nedostatků a vrásek. Obsah sděleného kontextu je podrobněji popsán v kapitole 13. *Plánování výtvarné řady*.

Výtvarný výukový kontext

Žáci se seznámí s druhy výtvarného umění, zabývajícími se výtvarnými problémy linie, rytí a obtisků – grafikou. Vysvětlíme si, jak grafika vzniká a jaký smysl má její sériovost. Ukážeme si ukázky grafik např. fotografie grafických děl akademické malířky a grafičky Dany Puchnarové či malíře a grafika Vladimíra Boudníka.



14.2 Tvary definují obličej

Námět: Poskládej mě, třeba z papíru!

Výtvarný problém: zkoumání tvarů, porovnávání, skládání, přetváření, napodobování, přiřazování k tvarům reálným

Typ výtvarné činnosti, technika: výtvarné vyjadřování plošné, kresba čáry, stříhání, trhání, lepení, koláž

Pomůcky: čtvrtka A3, papír A5, pravítko, nůžky, lepidlo, balicí papír, telefon, zrcátko

Učivo a cíle: RVP

Úkoly:

Výtvarné vnímání

1. Podívej se na svůj, sousedův obličej, prozkoumej jeho části a změny v pohybu. Části vyfotografuj.
2. Vytvoř si rámeček, do kterého lidé vkládají obrazy, portréty. Zvol takovou velikost, aby se ti do něj vešla jedna část tvého obličeje (z tvého výběru).
3. Pomocí rámu zkoumej další části obličeje. Zaměř se na jeho tvary, linie a detaily i v pohybu (mimiku). Vyfotografuj.

V. imaginace

4. Odhal, kde všude najdeš na obličeji vrásky, když změníš svou náladu.
5. Představ si, že bys obličej poskládal z jeho částí podle sebe. Jak by asi tvůj obličej vypadal?

V. tvorba

6. Z balicího papíru vytrhej libovolné tvary o různé velikosti.
7. Vytvoř obraz připomínající část obličeje z tvého výběru skládáním a vrstvením papírků přes sebe. Papírky poskládej a nalep do tvarů, které budou připomínat konkrétní tvary. Nahlížej do fotografie, zkoumej pomocí rámu obličej souseda.
8. Dodržuj pravidla, prostřednictvím kterých dojde k hodnocení výtvarné tvorby - papírky překládej přes sebe, vytvářej vrstvy, nesmíš však papírky dále trhat a tvary vytrhávat dle konkrétní představy. Zaměř se na detaily.

V. komunikace

9. Vyber si obrázek druhého a přiřaď k části obličeje ve skupině. Můžeš použít rámeček.
10. Hodnoť, zda se (dle tvého obrázku) druhý trefil. Zkoumej podobnost. Zkus přiřadit k jiné tváři. Hledej a popisuj podobnosti.

Použité metody, aktivity, postup:

Evokace

Žáci pomocí zrcátka a za pomoci druhého zkoumají na obličeji místa, kde všude se tvoří vrásky, pokud měníme svůj obličej (pohyb, nálada). Zkoumají části obličeje, fotografují se.

Ke zkoumání si ve trojici vyrobí jeden rámeček z papíru o velikosti takové, aby se nám tam vešla pouze jedna část obličeje.

Pomocí rámečku si vyberou jednu část obličeje, zkoumají její detaily, fotografují.

Příprava na VČ

Žáci z balicího papíru vytrhají libovolné tvary o různé velikosti, použijí celý kus papíru.

Výtvarná činnost

Za pomoci názorné ukázky vytvoří koláž části obličeje. Během tvorby dále zkoumají obličej a využívají pomůcky.

Reflexe

Po dokončení proběhne beseda nad díly. Vybraní žáci přiřadí díla dle podobnosti k obličejům spolužáků. Autoři hodnotí, zda se druzí trefili, ostatní zkoumají, hledají podobnosti.

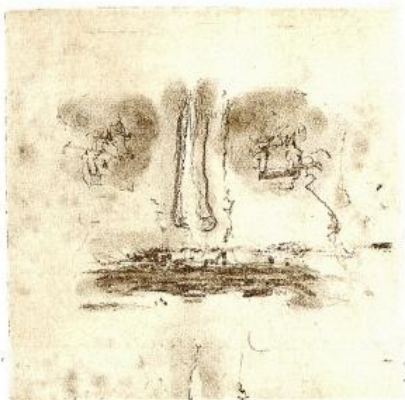
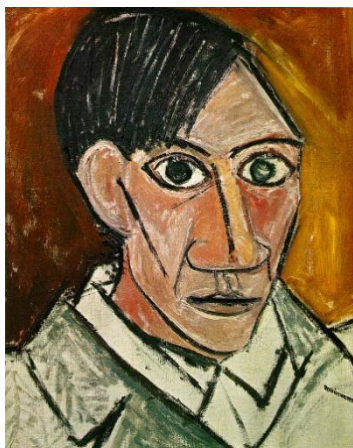
Kontext

Tematický výukový kontext

V reflektivní části jsme se dále zabývali druhy výtvarné činnosti - koláží, způsoby práce s papírem, objasnili jsme si, co vše se s ním může dělat, a ukázali si návrh výtvarné činnosti z knížky K. Cikánové. *Objevujte s námi tvar* (1995). Dále jsme si upevnili poznatky o tváři, shodli jsme se na tom, že vnitřní charakter člověka může ovlivňovat vnější charakteristiku obličeje. Tato problematika je popsána v kapitole 13. *Plánování výtvarné řady*. Objasnili jsme si, jaké tvary můžeme na obličeji najít a jak ovlivňuje světlo a stín vjem pozorovatele tváře.

Výtvarný výukový kontext

Při reflexi byly žákům ukázány obrazové materiály reprodukcí uměleckých děl: Picassův autoportrét (Skarlantová, Slavík, 2001, s. 17, Obr. 13a) a díla umělkyně Adriany Šimotové. Při besedě jsme se seznamovali s *portrétem* a *autoportrétem* a s jejich významy a možnostmi znázornění (fotografie, malba, reálný, stylizovaný).



14.3 Tvář v detailech linií

Námět: Linie stínů kreslí tvoji tvář.

Výtvarný problém: zkoumání linií, hledání významu linie pro tvar, v ploše i prostoru, stín

Typ výtvarné činnosti, technika: výtvarné vyjadřování plošné, kresba/šrafura,

Pomůcky: papír A5, vytrhané papírky z balicího papíru, tužka, rámeček, telefon (fotografie), zrcátko, výtvarné dílo z předešlého úkolu (koláž části obličeje)

Učivo a cíle: RVP

Úkoly:

Výtvarné vnímání

1. Na svém obličeji pozoruj stíny, které vykreslují linie tvarů tvého obličeje.

V. imaginace

2. Odhal, kde všude najdeš na obličeji vrásky, když změníš svou náladu.
3. Představ si, že bys obličej poskládal z jeho částí podle sebe. Jak by asi tvůj obličej vypadal? K úkolu můžeš použít předchozí výtvarné dílo.

V. tvorba

(Z balicího papíru vytrhej libovolné tvary o různé velikosti.)

4. Papírky poskládej tak, aby jejich okraj vyjadřoval linii tvarů části obličeje tvého výběru. Papírky se mohou překrývat.
5. Pomocí tužky vyšrafuj přes okraj papírků linie tvarů, které na obličeji vidíš a které máš na svém předchozím obrázku.
6. Po vykreslování linií vyjadřující tvary se zaměř na linie, které tvary doplňují (vrásky, vlasy, řasy, obočí).
7. Dodržuj pravidla, prostřednictvím kterých dojde k hodnocení výtvarné tvorby - papírky překládej přes sebe, okraj šrafuj pouze plochou nikoliv špičkou tuhy. Inspiruj se svým obrázkem z předchozí tvorby.

V. komunikace

8. Hledej podobnost v obrázcích z předchozí tvorby a nyníjší.
9. Vyber si obrázek spolužáka, vyhledej obrázek z předchozí tvorby, kterým se autor inspiroval, porovnej, hledej podobnosti.
10. Obrázky přiřaď ke správnému obličeji, zkoumej podobnost. Můžeš použít rámeček.

Použité metody, aktivity, postup:

Evokace

Žák pomocí motivů (dílo z předchozí tvorby, obličej v zrcadle, obličej druhého, rámeček) vyhledá linie, které vykreslují tvary ve tváři. Linie zkoumá na obličeji také pomocí hmatu. Zkoumá linie při pohybu obličeje na základě změny nálady.

Příprava na VČ

Ze zbylých papírků vyhledá takové, pomocí jejichž okrajů (linie) napodobí tvary části tváře ze svého výběru. Papírky kombinuje, skládá, překládá na papír.

Výtvarná činnost

Pomocí okrajů poskládaných papírků vykreslí šrafováním okraje tvarů. Linie se překryjí.

Po vykreslení linií se zaměří na linie, které tvary doplňují (vrásky, vlasy, řasy, obočí).

Během tvorby využívá pozorování a zkoumání obličeje pomocí fotografie, rámečku, hmatu.

Reflexe

Po dokončení tvorby dojde k besedě nad díly. Hledají se podobnosti mezi obrázky předchozími a nynějšími. Kombinují se části, které k sobě nepatří. Části se přiřazují k těm, ke kterým patří. Hodnotí se dodržení kritérií.

Kontext:

Tematický výukový k.

V reflektivní části jsme se zabývali tematikou výrazu a podobnosti. Povídali jsme si o asociacích, ke kterým došlo po kombinování částí.

Výtvarný výukový k.

Zde došlo k besedě nad tématem čáry a linie. Cílem bylo žákovu uvědomění, že linie, které v obličeji vidíme, nejsou jen čáry lemující náš obličej.

K aktivitě, kdy měli žáci kombinovat části obličeje, byla žákům nabídnuta ukázka reprodukcí kubistických děl Josefa Čapka.



14.4 Modelace obličeje

Námět: V masce mě nikdo nepozná

Výtvarný problém: zkoumání tvarů v prostoru, jejich velikosti, zvětšování, přetváření, ničení

Typ výtvarné činnosti, technika: výtvarné vyjadřování prostorové, výtvarná akce, výtvarný experiment, modelace

Pomůcky: mouka, voda, nádoby, rám, lampička

Učivo a cíle: RVP

Úkoly:

Výtvarná imaginace

1. Pomocí vlastní interpretace vyjádři svůj názor postojem k tématu „Jakým tvarem jsem? Jsem spíš krychle nebo jehlan?“. Popiš své myšlenky.
2. Náš obličej i jeho části se podobají různým útvarům, které najdeme i v geometrii. Podle jakých znaků ses přiřadil právě k jednomu z nich? Popiš.
3. Představ si, že bys z tvarů/útvárů, které ve třídě vidíš, poskládal obličej podle sebe.

V. vnímání

4. Vyhledej tvary/útvary v místnosti, přiřaď dle podobnosti konkrétních tvarů v obličeji.

V. tvorba

5. Pomocí hmoty, kterou si vyrobíš, přeměň tvary v obličejích tak, aby se jeho podoba změnila. Docílíš tak přikládáním hmoty na partie druhého.
6. Zaměř se na ty partie, které jsou v obličejích výrazné.
7. Dodržuj pravidla, prostřednictvím kterých dojde k hodnocení výtvarné tvorby- udržuj čistotu práce při přípravě hmoty, hmotu nanášej tak, aby to druhému (model) bylo příjemné (buď ohleduplný), skonči, pokud nebude chtít pokračovat, hmotu nanášej tak, aby na obličejích držela.

V. komunikace

8. Model naaranžuj tak, aby se jeho maska mohla prezentovat ostatním, „osvětlení lampičkou“, orámování.
9. Pozoruj masku druhého a všímej si jeho přeměny tvarů. Popiš změny.
10. Přirovnej masku k hrdinské postavě z příběhů či k postavě, která ti ji připomíná.

Použité metody, aktivity, postup:

Evokace

Žáci pomocí bipolární rozhodovací škály vyjádří svůj postoj k tématu „Jakým tvarem jsem? Jsem spíš krychle nebo jehlan?“. Za skupinu pak vyjádří, proč se tak rozhodl.

V místnosti vyhledá podobné tvary/útvary, které y přiřadil k tvarům lidského těla, obličejů. Vysvětlí.

Příprava na VČ

Žáci si ve skupinách vyrobí vlastní hmotu z mouky a vody.

Ve (dvojici) trojici si zvolí role, kdo bude stát modelem a kdo bude tvořit masku.

Ti, co budou tvořit, si model připraví k tvorbě. Po celou dobu se o něj starají.

Výtvarná činnost

Pomocí těsta přetvoří obličej nanášením na partie. Vytváří modelu masku, snaží se zvětšit výrazné partie obličeje. Obličej zcela změnit. Zkoumá jeho tvary v prostoru.

Reflexe

Po dokončení dojde k přehlídce masek v „galerii“. Autoři si model připraví k prezentaci pomocí rámečku a lampičky. Také si vymyslí, jméno masky.

Společně dojde k „zachycení jednoho momentu tváře“ pomocí hry na fotografa.

Kontext:

Proběhne beseda nad tématem „které postavě se podobáš“. Žáci říkají nápady. Mluví o pocitech, z masky.

Poté si ukážeme obrázky masek a povíme si o smyslech masky pro obličej a o kulturních souvislostech (Japonsko, škraboška, ...)

Pro názornou ukázkou masek byl využit obrazový materiál z knížky V. Blažka. *Lidský obličej: vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd* (2009) a J. Adamce a P. Šamšuly. *Průvodce výtvarným uměním II.* (1995).

Pro další možnosti a ukázky, jak s tématem Obličej a Tvář dále pracovat, byl využit materiál fotografií výtvarných prací s dětmi v knize K. Cikánové. *Objevujte s námi tvar* (1995, s. 57 - 71).

15 Reflexe a interpretace výtvarných úkolů

15.1 Vráška značí pohyb ve tváři

Než došlo k samotné tvorbě, nastalo seznamování se s žáky. Žáci byli zvědaví, pozorovali, co se děje, kdo jsem, a dívali se, jak vypadám. Ve třídě byl ruch, žáci si povídali, smáli se, což je známka, že ve třídě panovala dobrá nálada. Tento jev spojuji s vývojovými zvláštnostmi dětské osobnosti, kdy přichází do období dospívání, citlivě reagují na podněty zvenčí, vyjadřují emoce, nálady či nespokojenost. Pozitivně přijali narušení třídního klimatu přesunem lavic tak, abychom měli pro tvorbu společný prostor a aby byl prostor i pro tvorbu ve skupinkách. S přesunem neměli žáci problém, nenechali se tím vykolejit. Co se týče prostoru pro práci, ráda dávám žákům nové podněty prostřednictvím narušování prostor přesunem, pohybem v něm, manipulací s věcmi a deformací či formací výtvarných materiálů. Reaguji tak na mnou položenou otázku na základě výzkumu: „*Je důležitý prostor pro tvorbu?*“ Myslím si, že pokud má žák možnost využívat různé prostory pro tvorbu, rozšiřují se mu vjemy a kladně to působí na jeho výtvarný projev. Žák si může volit světlé či tmavé místo, místo intimního klidu, místo společenství a místo zajímavé či tajemné. Hledá si takové místo, které bude pro jeho tvorbu inspirativní a které mu nebude zasahovat do jejich potřeb osobní zóny. Jde o prostor, do kterého jen tak někoho nepustíme. Chráníme si ho jako naší intimní zónu. Zóna osobního klidu ochraňuje naší identitu. (Skarlantová, Slavík, 2001, s. 50) Myslím si, že samotné dílo je intimní záležitost.

Po vytvoření tvořivého pracovního místa přesunem lavic došlo ke kolektivní adaptaci na změnu, což nebylo na škodu. Potřebovala jsem, aby došlo ke komunikaci, k intervenci, ke vzájemnému pozorování. V této fázi jsem mohla diagnostikovat zvláštnosti skupiny, kdy jsem hledala vlastní pochopení a vhled do výukového tématu. Při usazení naproti a vedle sebe (do kruhu kolem stolů se žákům otevřela příležitost dívat se dál než jen vedle sebe či na sebe do zrcadla. Žáci na sebe mávali, usmívali se, nebo na sebe „dělali opičky“. Tušila jsem, že v tento moment jsem do hodiny vnesla první motivaci, evokaci k tématu a podpořila jsem tak přirozenou zvědavost a schopnost komunikovat. Navazuji tak na vyhledaný jev „*chybí evokace k tématu*“, nad kterým se respondenti při pozorování výuky na videu shodovali. Mé úvahy směřují k domněnkám, jak je důležitý vstup do aktivit a vhodná a dostatečná motivace, viz vyhledaný jev výzkumu „*vhodná a dostatečná motivace byla účinná*“.

Po vzájemné identifikaci lidí byla zvolena aktivita „zrcadlo“, kdy měli žáci vzájemně napodobovat své obličej (jevy, posunky, nálady, pohyb). K této aktivitě přirozeně směřovalo. Po dokončení aktivity dostali žáci úkol podívat se do zrcadla (zrcátko, vypnutý display) tak, abychom zjistili, která část těla nás nejlépe vystihuje. Žáci ihned odpovídali, že je to právě obličej, který máme všichni jiný. Na otázku, proč se díváme do zrcadla, žáci odpovídali: „*Abychom byli hezcí*“ „*Abychom se líbili*“ „*Abychom se mohli upravit*“ Jejich odpovědi byly žádoucí a splnily tak předpoklad. Výpovědi žáků rozhovor rozvinuly. Pomocí zrcátka či pohledu na obličej druhého měli popisovat, co na obličej, zda to mění při pohybu tvar, odpovídali na otázky, za jakých příčin a důsledků se obličej hýbe či mění a jaké jsou známky pohybu a změn ve tváři. V tento okamžik žáci využili hmat, kterým se pokoušeli obličej a jeho kůži posouvat tak, aby obličej pozměnili. Na pokyny „Bud' šťastný“ „Jsi smutný“ „Staň se překvapeným“ reagovali aktivně a stále se pozorovali v zrcadle, zda vidí nějaké známky transformace či deformace. Poté si ve skupinkách připravili materiál pro výtvarnou činnost. Do skupin dostali škrob, miskou, vodu a barvivo. Namíchali škrob s vodou tak, aby byla dostatečná konzistence.

Po smíchání dostali úkol, aby přidáním pigmentu (barvy) do hmoty připodobnili pigment lidské kůže, která je různorodá. Někteří mají tmavší pigment, jiní světlejší. Záleží na kultuře či místě, kde žijí, a zda se často opalují. Žáci zkoumali, jak se pigment v hmotě rozpouští. Ně kterým se tvořili pigmentové hrudky, což nebylo na škodu. Později při tvorbě to mělo svůj smysl, který jsme si objasnili. Po rozmíchání hmoty s barvou měli žáci natřít hmotu jednou vrstvou na čtvrtku. Při aplikaci zkoumali, jak se barva mění a jaké zanechává stopy. Ně kterým se při nátěru pigment nerozpouštěl, nechával za sebou větší skvrny, které v kontextu mohly znamenat pihy či znaménka na kůži. Po nátěru si žáci mohli vybrat nástroj (hřebík, špejle, párátko, drát, vidlička, tužka, atd.), kterým vyryjí do svých obrazů linie. Domluvili jsme se nad jedním směrem, kudy linie povedou, na pokusu zkoušet různou intenzitu rytí, na prostřídání předmětu a zkoumání, jakou stopu za sebou zanechají. (Fotografie 4, 5) Po dokončení byly výtvo ry poskládány na „výstavu“ na volný prostor na zemi. Žáci se měli kolem nich postavit tak, aby všichni viděli. Při náhledu na „výstavu“ byly žákům položeny otázky, na které žáci odpovídali. Společně jsme přišli na největší výskyt těchto linií v oblasti hlavy a to v podobě vlasů na hlavě a v podobě vrásek na čele (u starších lidí či u lidí, kteří to mají geneticky dané). Vrátili jsme se k tématu vrásek a k výukovému kontextu. Žákům byly ukázány obrázky tváří postarších lidí, které mají i tmavší kůži z důvodu kultury a místa, kde žijí. Došlo k besedě nad tématem „Vráska značí pohyb ve tváři“, ke kterému se žáci dle svých poznatků a zkušeností vyjadřovali. Během reflexe též došlo k hodnocení a sebehodnocení tvorby, žáci hodnotili splnění úkolů, na kterých jsme se domluvili.

15.2 Tvar tvaruje obličej

Pro další výtvarný úkol týkající se lidské tváře bylo potřeba prozkoumat obličej do detailů. Tentokrát šlo o pozorování tvarů, všímání si jejich zákonitostí a o objevování uspořádání obličeje, jeho symetrie a nesymetrie. Ke zkoumání si žáci měli do trojice vyrobit rámeček z papíru o velikosti jedné části obličeje z výběru. Aktivita byla pro žáky velmi složitá, což jsem nepředpokládala. Někteří žáci nevěděli, co je to rám, pro jiné bylo složité rámeček z papíru vyrobit. Neušili jak, což jsem jim nebylo vysvětleno, neboť bylo předpokládáno, že to umí. Aktivita proto zabrala delší čas, než bylo v plánu. Po vytvoření rámečků se žáci v rámečcích pozorovali, střídali se, navzájem si je přikládali k obličejům a pozorovali jejich části. Bylo jim sděleno, že jednu část obličeje, kterou si vyberou, se pokusí vyobrazit pomocí výtvarné tvorby. Měli úkol vyfotit se. Úkol byl zvolen pro zachycení části pro obraz a pro reálnější zobrazení při tvorbě. Mělo jim to pomoci k tvorbě. Fotografie by též posloužila pro reflexi výtvarného procesu, což bylo využito jen prostřednictvím mobilních telefonů. Pokud by byl ve třídě projektor, fotografie by se promítly tam. Pro výtvarnou činnost si samostatně vytrhali papírky z balicího papíru. Úkolem bylo vytrhat papírky různých velikostí a tvarů. Po názorné ukázce měli žáci poskládat obličej z papírků pomocí překládání. Nesměli však již trhat, aby nedošlo ke zkonkretizování tvarů dle reálného zobrazení. S tím měli žáci problém. Měli tendenci si tvary zdokonalovat. Úkolem bylo pokusit se tvary obličeje napodobit právě výběrem tvarů a jejich vrstvením. Někteří žáci úkol přijali, jiní se s ním delší dobu smířovali a snažili se nalézt východisko, jak by úkol přelstili. Během tvorby jsem žáky obcházela a pokoušela se s nimi o rozhovor nad rysy obličeje, aby jim to pomohlo k tvorbě. Žáky, kteří byli s úkolem ihned hotovi, jsem se pokoušela navést k vyhledání ještě více tvarů. Žáci mohli během tvoření pozorovat tvář druhého, používat pomůcku a dívat se na fotografii. Cílem tvorby bylo vnímat obličej pomocí tvarů, plochy a „hmoty“.

Po zhlédnutí výtvorů jsem si uvědomila, že většina z nich nedospěla ke splnění tohoto cíle, jen někteří (Fotografie 9-13). Ti žáci, kteří spadli do stereotypu zobrazení obličeje kresbou linie, nejspíše nedostali hlubší souvislosti s úkolem. Kladu si otázku, proč tomu tak bylo. Předpokládám, že jev vznikl kvůli předchozímu zaměřování se na linie ve tváři. Došlo ke spornému jevu, kdy jsem spojovala linie s tvary a naopak. Abych zamezila ke spadnutí do stereotypu, měla jsem žáky od linie ve tváři oprostít či dát úkol na konec výtvarné řady. Předpokládala jsem, že tvar má nějaký obrys neboli konturu, který značí linie ve tváři. Vnímat tvar jen pomocí linií je právě tím stereotypem. Tvar je vymezen nejen linií, ale i plastičností. Linie se v malířství využívá jako tzv. popisná obrysová linie. Ta vymezuje malířský smyslový tvar. Plastičnost tvaru malíř vyjádří měkkou modelací pomocí barvy. Linie jako vnitřní kresba má za úkol vymezit přesný reálný obrys tvaru s jeho popisem. Podstatou předmětného smyslového tvaru je reálné zobrazení vjemů, které vidíme. (Bláha, 2012, s. 48-60). Vlastnosti plošných tvarů se pak definují jako velké či malé, pravidelné či nepravidelné, asymetrické, atd. Vlastnosti prostorových tvarů se definují jako měkké či tvrdé, organické či anorganické, geometrické, atd. Dále se vymezují vztahy mezi tvary, jako např. doteky, přesahy a prorůstání, a jevy při pozorování tvarů, např. rytmus, kontrast, harmonická kompozice, atd. (Roeselová, 2003, s. 14-15)

Během tvorby jsem si všímala, jak je pro žáky důležitý hmatový smysl pro uvědomění si prostorových tvarů. Pokud žák nemá zkušenost s hmatovými vjemy, těžko dokáže prostorový tvar zobrazit v ploše jako tvar v detailech. Žáci se při pozorování dotýkali částí svého obličeje, tudíž se pokoušeli tvar vnímat více smysli, ne jen zrakem. *„Vůbec prvním tvarem, který dítě sevře ve své dlani, je pravděpodobně maminčin ukazováček nebo palec. Potom teprve začíná část po části zkoumat nejbližší svět postupně všemi smysly, z nichž hmat má nezastupitelnou úlohu.“* (Cikánová, 1995, s. 7)

Po dokončení děl došlo k reflektivní části, ve které se tvorba zhodnotila. Díla byla poskládána na „výstavu“ na volnou plochu na zemi. Žáci měli za úkol přiřadit obrázky druhých ke konkrétním obličejům. Přiřazování se žákům dařilo. Pokoušeli jsme se části obličeje dle obrázku pomocí rámečku vyhledat. Žáky aktivita bavila, všichni se během reflexe do procesu zapojovali. Došlo také k hodnocení prací druhými a k sebehodnocení. Došlo k ujištění, zda nám šlo držet se domluvených hodnotících kritérií. Žáci hodnotili, komu se podařilo maximálně zobrazit tvář pomocí tvarů (v podobě vytrhaných papírků). K výukovému kontextu byla žákům nabídnuta tematika portréty. Podívali jsme se na ukázky portrétů a zabývali jsme se autoportréty.

15.3 Tvář v detailech linií

Úkolem v této části bylo zaměřit se na linie v té samé části obličeje z výběru v předchozím výtvarném úkolu. Žáci se měli opět zajímat o vlastnostech své tváře. Při opětovném pozorování tváří v zrcadlech či u souseda bylo úkolem všimnout si linií, ale i stínů. Žáci se zaměřovali na detailnější vlastnosti v obličejí - obočí, řasy, víčka či linie lemující ústa. Pozorovali a vnímali též oblast uší, což nebylo předvídáno. Během pozorování došlo k etudě, kdy žáci vyjadřovali nálady mnou vyřčené svým postojem a výrazem ve tváři. Při aktivitě se měli vzájemně pozorovat a vnímat, jak se jejich tvář pohybem mění. Během aktivity došlo na téma mimika obličeje a výraz ve tváři. Cílem bylo uvědomit si, že to jak se uvnitř cítíme, což souvisí i s lidským temperamentem, se může na našem obličejí projevat. Což je jev, který má o tváři výpovědní hodnotu. *„Děti zajímá výraz obličeje, podoba známého nebo i vymyšleného člověka. Jistě se již také podívaly do zrcadla a nakreslily si vlastní portrét.“* (Cikánová, 1995, s. 64)

V následujícím úkolu byla žákům nabídnuta aktivita, při které se podpořila žákova představivost. Žáci si měli představit, jak by vypadal obličej, který by byl poskládaný zcela jinak dle žákovy fantazie. K představě jim napomohla manipulace s vytvořenými obrázky částí obličeje z předchozího výtvarného úkolu. Obrázky mohli skládat, přerovnávat tak, jak se jim chtělo. Žáci se úkolu nebáli a obrázky ihned přerovnali dle sebe. V aktivitě byl údiv a nadšení z nového poznání. K popisu co vidí, používali věty „Jé, to vypadá jako (...)“ „Připomíná mi to (...)“. Žákovské výpovědi se opíraly o představy, týkající se pohádkových bytostí či postav z filmových příběhů (animovaných či hraných). Objevili, že části obličeje jsou v reálné podobě lidského obličeje symetricky poskládané. Došlo ke společné besedě a určení si zákonitostí této symetrie.

K výtvarnému úkolu si měli žáci přichystat zbylé vytrhané papírky z balicího papíru. Po názorné ukázce měli vybrat takové tvary papírků, jejichž kraje by lemovali tvary části obličeje z výběru v předchozím úkolu. Papírky měli poskládat na papír tak, aby se překrývali a jejichž okraje aby lemovaly tvary obličeje z výběru. Úkol byl pro žáky těžší. Uvědomuji si, že bylo v úkolu za potřebí velké představivosti, kterou žáci nedokázali uchopit. Tvar, který měli napodobovat, byl, i přes možnost pozorování obličeje, pouze imaginární, i když ho měli ve výtvarném díle předchozího v. úkolu. Následně měli okraje tužkou vyšrafovat. Uvědomuji si, že úkol byl též technicky náročný, protože se žáci neuměli oprostít od nácviku držení tužky a kresby jejím hrotem. Vhodnějším nástrojem pro úkol by byla voskovka či uhel.

Někteří byli s úkolem ihned hotoví. Zeptala jsem se, zda jsou spokojeni se svým výtvozem a zda ještě nenachází nějaký tvar, který by mohli vykreslit. Některým žákům rozhovor nad jejich díly pomohl k objevení dalších rysů obličeje. Pokoušeli jsme se nalézt ve tváři další linie, které tvary doplňují. Proces žáky motivoval a své výtvary dotvářeli.

Po dokončení tvorby došlo k besedě nad díly. Žáci měli kresby poskládat a přirovnat ke kolážím předchozího úkolu. Hledali podobnosti. Určovali, komu část obličeje patří, ukazovali si části obličeje pomocí rámečku. Posledním úkolem bylo ohodnotit se, zda se drželi předem domluvených výtvarných způsobů. Také se vyjadřovali k tvorbě, co bylo pro ně překážkou.

15.4 Modelace obličeje

Pro poslední část výtvarné řady bylo potřeba žáky namotivovat k výrobě těsta na přeměnu obličeje. Žákům bylo sděleno, co bude následujícím úkolem a že si pro něj vyrobí zázračnou hmotu, pomocí které se podoba obličeje promění. Slovo „zázračné“ vneslo nový impuls pro další práci. Žáci ve skupinách vyrobili „zázračnou hmotu“ z mouky a vody. Byla jim nabídnuta možnost rozdělení rolí, kdo bude hníst, kdo sypat a kdo lít vodu. Proces výroby hmoty pro výtvarný úkol vnesl velkou motivaci. Žáci měli radost z poznání a zkoumali, jak se konzistence hmoty přidáním vody a mouky mění. Po vytvoření těsta si žáci ve skupinách zvolili model, na kterém budou tvary v obličeji pomocí hmoty přeměňovat. „Model“ si připravili a začali tvořit. Úkolem bylo změnit, zvětšit či zardít tvary, které v obličeji viděli tak, aby vnikl zcela jiný člověk. Žáci si během tvorby radili, jaké využijí možnosti. Zároveň museli hospodařit s množstvím těsta, které měli.

Po dokončení došlo k „výstavě nových tváří“. Kolem modelů se utvořil shluk a úkolem bylo „zachytit jeden moment tváře“ pomocí vyfotografování obličeje modela (žáka). Ti, kteří na modelu tvořili, měli tvář zasadit do rámu tak, aby vytvořili obraz - portrét. V úkolu byla využita lampička, která měla portrét nasvítit. Cílem úkolu bylo zařadit do tvorby též témata stínů a jejich smysl pro vnímání tvarů v obličeji. Úkol však již pro tyto účely nebyl využit. Je vhodné tímto motivem na úkoly navázat příště. Navrhuji aktivitu, při které by se zkoumaly nasvícené obličeje potmě (pod dekou). Zde by mohlo dojít k zařazení tématu fotografie a jejím vlivu na vnímání obličeje a jeho stínů. Východiska této problematiky jsou popsány v předchozí kapitole *13 Plánování výtvarné řady*.

Při „výstavě nových tváří“ bylo objeveno téma masek. Žáci se vyjadřovali k podobnostem nových tváří s obličejí různých nadpřirozených bytostí či postav z fantazy příběhů: Mumie, Elf, Hobit, Avatar, ... Při objevování podobností se též zmínili o masce. Toto téma bylo formou besedy probráno v souvislostech popsaných v kapitole 13. *Plánování výtvarné řady*. Společně jsme si ukázali na obrazovém materiálu, jaké mohou být podoby masek a jaký smysl maska přináší. *„Až budou děti vymýšlet další různé výrazy tváře, připomeneme jim, že podobně vypadaly renesanční plesové škrabošky. Děti bude třeba i zajímat, že staří Řekové se již před více než dvěma tisíci lety snažili uchovat podoby svých blízkých příbuzných, kteří zemřeli. Z vosku tedy vytvářeli jejich posmrtné masky (...).“* (Cikánová, 1995, s. 65)

Pro názornou ukázkou masek a pro další možnosti a ukázky, jak s tématem Obličej a Tvář dále pracovat byl využit obrazový materiál popsaný v popisu výtvarné řady.

16 Vyhodnocení ve vztahu k výzkumu

Realizace výtvarné řady přinesla hlubší poznatky k problematice vyhledaných jevů při zkoumání videostudie hodiny výtvarné výchovy. Pokud se člověk zamýšlí nad vyhledanými jevy z tabulky, o které se při plánování a realizaci opíral, některé tyto jevy mohly studentům učitelství přinést poučení, nový náhled či jiné přesvědčení o pozitivěch výtvarné výchovy a jejího učitelství. V plánované výtvarné řady byly stanoveny otázky opírající se o vyhledané výzkumné kategorie a jejich zvolené jevy. Níže je jednotlivá otázka rozebrána v těsné návaznosti na výsledky výzkumu.

- Je důležitý prostor pro tvorbu?

Žákům prostor přinesl nové poznání, novou dimenzi jeho vnímání a vnímání věcí kolem sebe. Změna prostoru přinesla novou možnost komunikace mezi spolužáky. K tématu byl vhodně uzpůsoben tak, aby na sebe žáci viděli a mohli spolu verbálně i nonverbálně komunikovat.

- Používat ve výtvarné citlivá témata?

Žáci povrchní témata nebaví. Tíhnou k tématům, která se týkají osobních zájmů, a která vycházejí vstřícně osobnostem, jejich temperamentu, věku a pohlaví. Téma IDENTITA / OBLIČEJ A TVÁŘ tyto možnosti nabízí.

- Je pro žáky důležité přesně vědět, dle jakých podmínek fotografovat?

Zde záleží na smyslu pořízené fotografie - zda má být pořízena za účelem zobrazení osoby pomocí portrétní, či má znázorňovat postavy v pohybu a v interakci, nebo zda má zachytit děj, který se před ním odehrává. Ale pokud se žák s fotografováním ještě nesetkal, mělo by dojít k objasnění, jak techniku využít.

- Používat moderní technologii ve výuce?

Moderní technologie přináší motivovanost do úkolu. Pokud mohou do úkolu přijít s nápadem opírajícím se o techniku, má radost z využití toho, co má rád a zároveň je rád, že své nadšení může sdílet.

- Zařadit nová slova do výtvarné bez objasnění či termíny vysvětlit?

Během hodiny dochází k užívání slov, které žáci neznají, neboť nejsou v jejich paměti uchovány, jsou to slova běžného používání. Žáci mají však bezděčnou dovednost na vše se ptát, pokud tomu nerozumí. Když jde o téma tváře, je však škoda si tyto termíny neobjasnit.

- Je potřebné mít pojmy ujasněné, pokud je chci použít v hodině a učit o nich?

Vhodné motivy se ukrývají i ve slovech, která pro nás v běžné komunikaci tolik neznamenaají. To, že je učitel prozkoumá do hloubky, přinese do hodiny nadšení pro téma a pro jeho problematiku.

- Učit téma tvář jen povrchně nebo využít i nauku o člověku?

Téma tváře se nabízí pro nauku o člověku. Psychologie člověka je zajímavým úkazem a probíranou tematikou. Je vhodná pro prohloubení vztahů mezi lidmi.

- Je téma tvář vhodné pro cílovou skupinu?
- Je v tématu tvář důležitá komunikace, vizuální vnímání druhých?

Žáci, u kterých došlo ke zkoumání výukové problematiky, jsou ve věku, kdy si hledají sociální skupiny, učí se nalézt přátelství prostřednictvím poznání osobnostních specifik jedince. Je to pro ně důležité.

- Do jaké míry je důležité žáka navést jasným zadáním ke splnění úkolu, pokud nezná ani jej ani jeho proces vzniku?

Při realizaci výtvarné řady na základě výzkumu bylo žákům názorně předváděno, jak ke splnění úkolu dojít. Ti, kteří neposlouchali, udělali úkol jinak, než podle popisu postupu.

- Jaký smysl má lampička k nasvícení se v tématu tvář? Dá se s motivem dále pracovat?

Návrh respondentů nasvítit se při pozorování tváře lampičkou byl v plánování použit pro výtvarný úkol jako motiv či symbol pro objasnění smyslu portrétů či fotografií a jejich stylizací. Vhodné by bylo lampičku využít a pomocí nasvícení zkoumat tvář a její stíny.

- Jak používat reflexi tak, aby došlo k poznání

Při realizaci výtvarné řady byly reflektivní činnosti směřovány ke komunikaci nad procesem tvorby. Žáci byli vedeni k hodnocení procesu jako celku a i jednotlivých úseků. K reflexi docházelo vždy

- Tvořit hned?

Evokace hodiny výtvarné výchovy začínala vždy nějakou aktivitou, která byla rychlá a k tématu výstižná. Když se zdálo, že jsou již žáci unavení, aktivita byla ukončena a došlo k aktivitě jiné. Bylo vyzbrojeno, že pokud se v hodině nezačne ihned pracovat, respektive pokud si žáci hned nevyzkouší činnost aktivně, v hodině se nic nestihne.

- Je smyslem výtvarné výchovy postavit ji na výtvarném produktu?

Ve výtvarné výchově dochází k tvorbě nějakého díla převážně vždy. Při realizaci výtvarné řady byly voleny takové výtvarné úkoly, díky kterým se nemusela hodnotit samotná výtvarná činnost a její artefakty, ale i proces, který k nim došel. U žáků byla vypořádována větší jistota v budoucím výtvarném projevu. Sám si více věřil.

- Naplnit hodinu výtvarnými činnostmi, nebo se zaměřit na jednu a zpracovat ji?

Během výuky si žáci vyzkoušeli přípravu prostředků k tvorbě, kdy míchali škrob, vyráběli těsto či vytrhávali papírky. Aktivita zabrala spoustu času, ale měly svůj smysl. I když se v jedné hodině tolik výtvarů nestihlo, přineslo to žákům smysl pro angažovanost na výtvarném procesu.

- Patří skupinová výuka i do výtvarné výchovy?

V hodinách bylo přirozeně využíváno skupinové práce, úkoly a téma o tváři tuto práci vyžadovaly. Žáci spolupráce bavila. Dospěli tak k lepším výsledkům a k nadšení z činnosti.

- Je vhodné hodnotit správnost ve výtvarné výchově?
- Je vhodné trvat na zadání techniky, či nechat volnost?

Na úkolech jsme se vždy domlouvali, žáci se s nimi ne vždy ztotožňovali. V reflektivních částech hodiny se jim ale podařilo o problémech mluvit a objasnit si, co jim nešlo. Žáci mají vhled do problematiky a přijímají i spolužákovo hodnocení.

- Je důležitý výukový kontext?

Žáci díky výtvarné výchově poznávají kulturu a výtvarné umění související s historií i současností. Vytváří si hodnoty a postoje k lidem a ke světu.

17 Etická doložka

Pro účely výzkumné části byli obeznámeni rodiče a jejich děti o možném používání fotografií žáků v diplomové práci. Rodiče žáků hodiny výtvarné výchovy z videonahrávky si nepřáli, aby fotografie jejich dětí byly v diplomové práci použity. Tato skutečnost byla respektována. Rodiče dětí té třídy, kde byla realizována výtvarná řada, s možným použitím fotografií v této diplomové práci souhlasili.

ZÁVĚR

Teoretická část této diplomové práce přinesla teoretické poznatky o profesním vidění učitelů, pokusila se objasnit tematiku oborové didaktiky a didaktiky výtvarné výchovy. Snažila se o probádání učitelské problematiky profesního rozvoje a popsala prvky, které jsou s tímto úskalím spojené. Kapitola o reflektivní praxi, ve které je důležité učitelovo rozhodování, se zabývala stupni reflektování, zamýšlením se nad způsoby reflexe a nad jevy, které při reflektování chování druhých nastávají. Kapitola se snažila o probádání úskalí, která jsou s reflektivní přípravou a praxí spojená. V kapitole o profesním vidění byly shrnuty souvislosti profesního vědění a jednání. K výzkumu pro rozvoj učitelské problematiky bylo potřeba ujasnit si oborové (výukové) souvislosti předmětů, které studenty připravují na budoucí učitelskou praxi. Při hledání výukových obsahů došlo k porovnání těchto obsahů s obsahem didaktiky výtvarné výchovy.

V kapitolách, zabývajících se plánování a realizace výzkumného projektu mezi Pedagogickou fakultou a žáky základní školy, byla představena metodologie, jejíž principy daly vzniku výzkumného šetření. Výzkum přinesl poznání v podobě výpovědí studentů o hodině výtvarné výchovy, kterou mohli studenti několikrát shlédnout na videonahrávce. Jejich obsah byl konfrontován s obsahem hodiny výtvarné výchovy, ke které došlo pro vypracování třetí části této diplomové práce a díky které se dalo uvažovat dále v souvislostech. Prvky realizované řady byly použity pro srovnání a zobecnění jevů najitých v hodině výtvarné výchovy. Daly novou dimenzi myšlení ve výtvarných kontextech. Výzkumná i realizační část výtvarné výchovy si odpověděla na otázky stanovené na začátku bádání o učitelské praxi. *„Co jsou schopni vidět studenti učitelství výtvarné či jiné specializace v hodině výtvarné výchovy v mezioborovém porovnání a oproti učitelům – expertům?“ „Jaké specifické výtvarné jevy a kategorie se ve výzkumných vzorcích nacházejí?“*

Během studie o problematice přípravy studentů na budoucí učitelskou profesi, bylo zjištěno, zda během výzkumu či realizace praktického úkolu se na tyto otázky dá odpovědět. Pomocí průzkumu v terénu došlo k objevení spojitostí jevů, které tyto otázky definují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A JINÝCH ZDROJŮ

Literatura:

ADAMEC, J, ŠAMŠULA, P. *Průvodce výtvarným uměním II*. 1. vyd. Praha: Práce 1995. ISBN 80-208-0359-9

BALEKA, Jan a Radek TRNKA. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba*. Praha: Togga, 2012. Musica viva. ISBN 978-80-87258-69-9.

BLAŽEK, Vladimír a Radek TRNKA. *Lidský obličej: vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1556-1.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-7151-732-1.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava na rozhodování ve výtvarné výchově I*. 1. Vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. ISBN nemá

JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0.

JANÍK, Tomáš a Marcela TRNKA. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Brno: Academia, 2006. ISBN 80-731-5127-8.

KOTZMANNOVÁ, Alena. *Fenomén moře: Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění*. Praha, 2013. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

ROESELOVÁ, Věra.: *Námět ve výtvarné výchově*, Praha 1995, 2000, ISBN 80-902267-4-4

SKARLANTOVÁ, Jana a Jan SLAVÍK. *Estetická výchova pro střední školy*. Praha: Scientia medica, 2001. Učebnice pro střední zdravotnické školy. ISBN 80-85526-70-0.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Čapková. *Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*. Pedagogika, 1994/4, s. 377–388. - Analýza písemných reflektivních bilancí z učitelské praxe ve výtvarné výchově *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR. ISSN 0031-3815. (str. 377-388, č. 4 1944)

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, J.: *Dívej se, tvoř a povídej*, PORTÁL 2007, ISBN 978-80-7367-322-2

STUCHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 9788021077690.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22338-9.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

Jiné zdroje:

STOCKERO, Shari L. Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education* [online]. 2008, **11**(5), 373-394 [cit. 2016-06-17]. DOI: 10.1007/s10857-008-9079-7. ISSN 1386-4416. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10857-008-9079-7>

VAN ES, Elizabeth A. a Miriam Gamoran SHERIN. The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education* [online]. 2010, **13**(2), 155-176 [cit. 2016-06-17]. DOI: 10.1007/s10857-009-9130-3. ISSN 1386-4416. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10857-009-9130-3>

Pedagogická orientace: Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno: Konvoj, 1991- (cit. 2016-06-17). ISSN 1211-4669. Dostupné z: www.journals.muni.cz

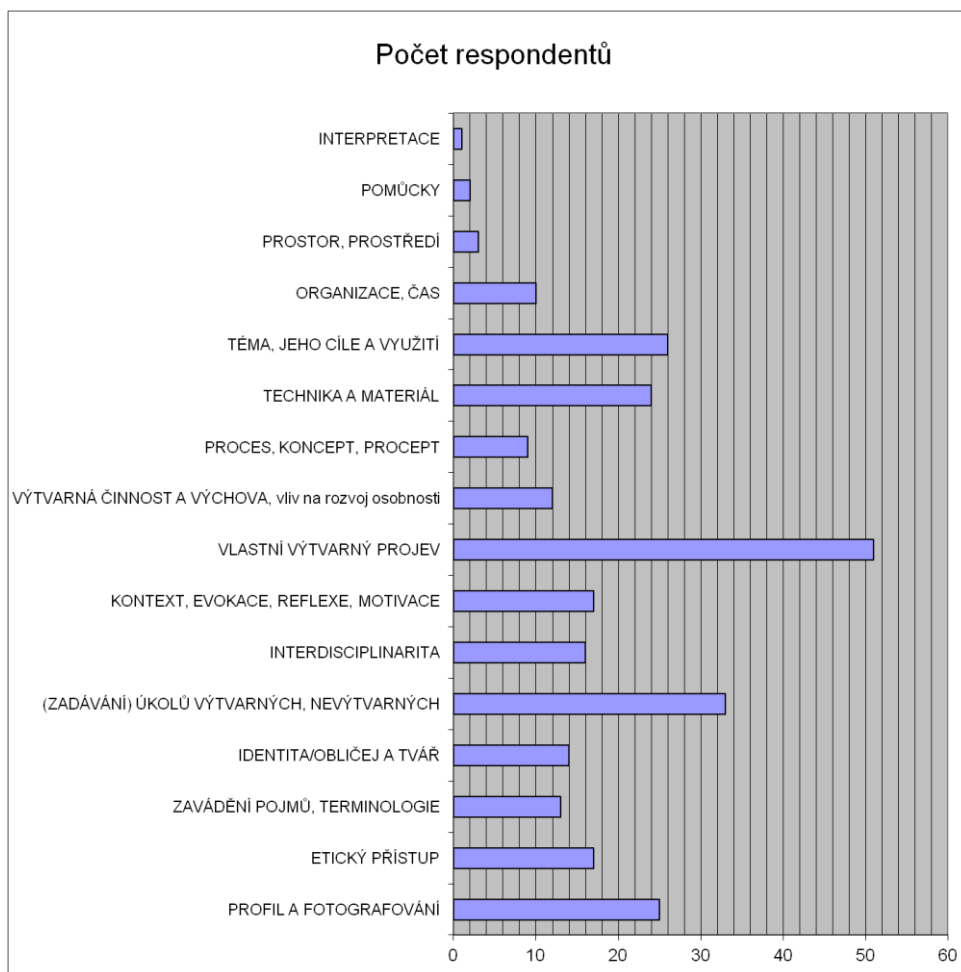
HAVRÁNEK B. *Slovník spisovného jazyka českého*. Ústavu pro jazyk český ČSAV Dostupné z: www.ssjc.ujc.cas.cz

www.is.cuni.cz/studium

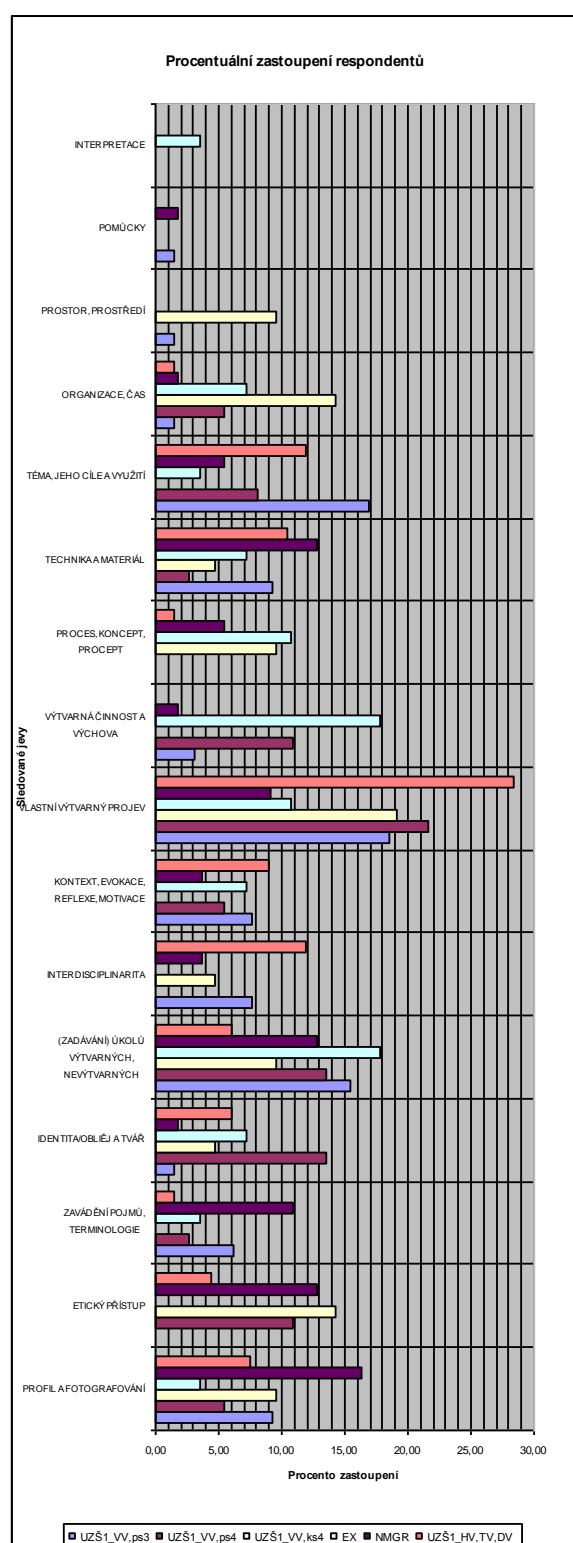
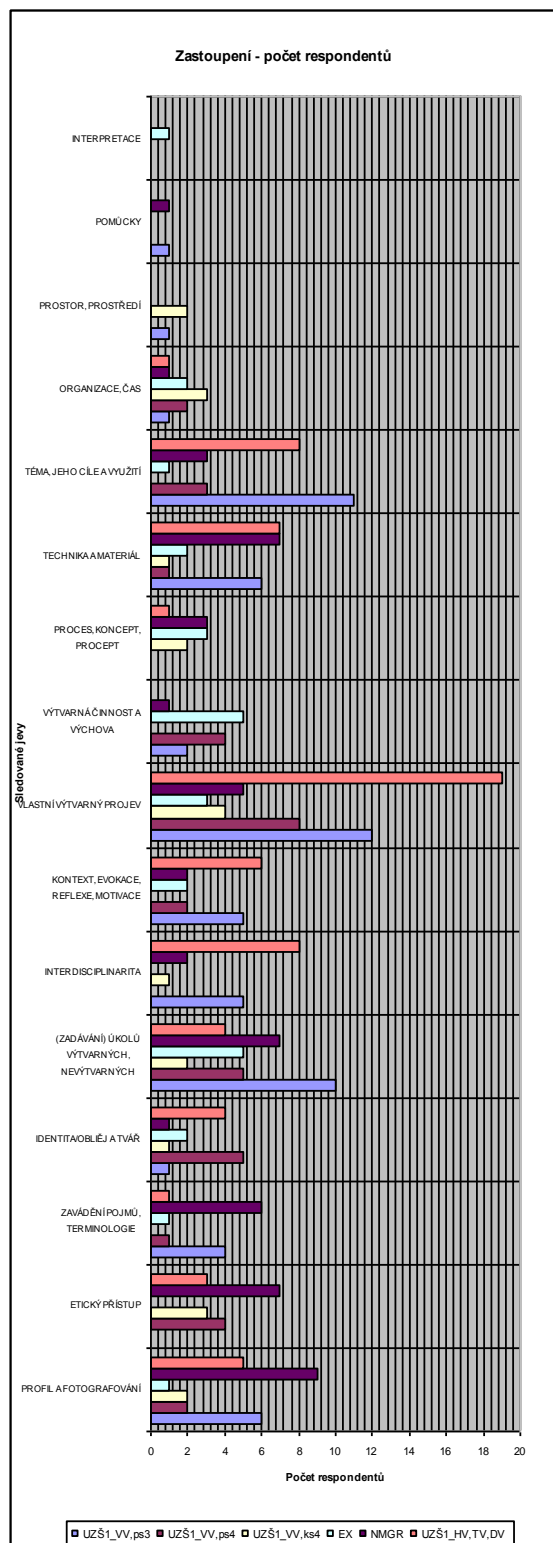
www.google.com/obrázky

PŘÍLOHA

Obr. Graf 1



Obr. Graf 2



kategorie	výpovědi respondentů	počet	interpretace	doporučení
PROFIL A FOTOGRAFOVÁNÍ	souhlasím, že metoda fotografování je přitažlivá pro věkovou skupinu žáků	6	zpestření	
	nebyly objasněny podmínky úkolu fotografování	5	pozadí, velikost, výraz, neorganizované focení, m.není vhodně dokončena	navrhují předem rozdělit role ve skup
	nesouhlasím s tvrzením, že profil o člověku tolik nevypovídá	3		netrvat na fotografování z profilu
	byla použita nevhodná metoda fotografování	3	nebyl ujasněn úkol k tématu (focení z profilu)	
	líbí se mi způsob fotografování z profilu	3	vypovídá více o povaze, spousta ukrytého, záměr, aby zůstalo něco ukrytého	
	technika fotografování žáky zaujala	1	moderní technologie	
ETICKÝ PŘÍSTUP	žáci měli možnost strategie fotografování	1	kdo fotí, jaké pozadí, jaký výraz ve tváři	
	kladně hodnotím použití technologie tiskárny v hodině	1	možnost okamžitého tisku	
	paní učitelka nevhodně přistupovala ke slíbeným etickým zásadám osobního práva člověka	10	psát pro sebe /prezentovat ostatním	
	negativně hodnotím využití až moc citlivého tématu v hodině	3		
	přikláním se k práci s citlivými tématy v	3	možnost použití ve Vv, žáci jsou zvyklé	
	paní učitelka citlivě přistupovala k etickým zásadám osobního práva když slíbila,	3	prezentace díla, pocit bezpečí	
ZAVÁDĚNÍ POJMŮ, TERMINOLOGIE	že popisky u portrétů o tom, co o mě druzí nevědí, nikdo neuvidí			
	přístup učitelky k citlivému úkolu popsat k portrétu, co o mě ostatní nevědí vysvětlením,	1	proč to mám tedy dělat, jen pro učitelku?	
	že to ostatní neuvidí, jen učitelka, může být pro žáky překážkou			
	v hodině nebyly vyjasněné termíny potřebné k tvorbě	7	koláž, portrét	
	paní učitelka neměla jasno v pojmech	3	portrét / autoportrét, co je koláž, tvář x obličej	
	využití termínu „karikatura“ bylo scestné	1	neprobádaný termín, zavádějící	
IDENTITA/OBLIČEJ A TVÁŘ	v hodině nebylo nalezeno žádné učivo o portrétu, přesto termín paní učitelka několikrát použila	1		
	v hodině bylo vhodné používat a definovat abstraktní pojmy v citátech	1		
	tvář je vnímána dvěma pohledy, které se bíjí	4	povrch obličeje / lidská vlastnost / nesouhlasím s tvrzením paní učitelky,	
			že mimika obličeje charakterizuje vlastnosti člověka	
	v hodině nedošlo k učivu o masce, i když se termín použil	3	neprobádání výtvarného problému	
	paní učitelka svými úkoly žáky vybízela k hlubšímu popisu obličeje	3	objevení dvou stránek tváře	
			žáci se věnovali upřádání obličeje	
			žáci přišli, že obličej může klamat a nemusí být vždy úplně upřímný	
			žáci si uvědomili, že každý výraz je jedinečný	
			žáci se prostřednictvím úkolu dotkli tématu přetvářky	
			ujasněni si tak poznatky o svém obličej, což je potřebné pro budoucí tvorbu	
	v hodině došlo k objevení motivu masky, což je pro nauku o tváři přínosem	3		
	v úkolu chybí více charakterizovat tvář a její detaily	2		osvítit se lampičkou,
				obkreslovat se prodlouženou rukou
(ZADÁVÁNÍ) ÚKOLŮ VÝTVARNÝCH NEVÝTVARNÝCH	paní učitelka vhodně nabízí metafory a podněty k uvědomění kontextu pojmu tvář	1		
	díky úkolu s citáty došlo k tématu "zachycení jednoho momentu tváře",	1		
	což je pro nauku o tváři přínosem			
	paní učitelka zadávala výtvarné úkoly nejasně	13	vnímat svou nebo cizí tvář/ kritéria pro hodnocení, nesrozumitelnost	
	v hodině byl použit nevhodný výtvarný úkol	5	nesoulad v propojování vnější a vnitřní charakterizace člověka	
	došlo k nesrovnalostem mezi zadávanými úkoly a tématem	4	vlastnost převádět na hmotné artefakty? (vystříhnout char. vlastností z časopisu)	
	paní učitelka jasně zadávala výtvarné úkoly, což hodnotím kladně (koláže)	4		
	dílčí úkoly v úvodu nejsou v souladu s výtvarným úkolem	2		
	hodina byla přeplněna výtvarnými úkoly, což hodnotím negativně	1		
	nesouhlasím s tvrzením paní učitelky,	1		
	že mimika obličeje charakterizuje vlastnosti člověka			
	kriticky se zamýšlím nad přístupem paní učitelky k úkolům,	1		
	kteře dle ní spojují dva vztahy pohledu ven a dovnitř			
	v hodině došlo ke vhodné realizaci výtvarných úkolů	1		
INTERDISCIPLINARITA	v hodině byly využity zajímavé výtvarné úkoly	1		
	způsob výuky byl vhodně veden bez důrazu na striktní úkoly	1		
	vhodné bylo propojit metody literární výchovy s výchovou výtvarnou	11		
	Vv byla propojena s průřezovým tématem a jinými předměty	5		
VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV volnost ve vv	výtvarná výchova byla využita ve formě projektu, což se mi líbilo	1		
	ve výuce bylo málo prostoru pro seberealizaci	13	volby materiálu, rozmístění prvků koláže, omezena svoboda výtvarného projevu,	
			prostor pro kreativitu, malé využití potenciálu dětí,	
			přesné pokyny, předávání hotových názorů učitelkou	
	paní učitelka dala žákům volnost v tvořivost	9	možnost se prosadit	
	v hodině bylo málo výtvarných činností	9	hodina není výtvarná, ale osobnostně sociální a pracovní činnostní /	poslech hudby
			vlastní zkušenost s vv (vv jako stereotyp)/patří skupinová výuka i do vv	
			je vhodné ve výtvarné výchově hodnotit správnost?/	
			psaní do výtvarné výchovy zejména nepatří	
	tato hodina výtvarné výchovy rozvíjí různé dovednosti	7	výtvarné prožití – otisknutí osobnosti do výtvarné tvorby	
	paní učitelka využila netradiční způsob výuky ve výtvarné výchově	4		
	ve výtvarce byl dostatek prostoru pro práci	3		
	nabízela jim možnosti výtvarného zpracování, návrh řešení	3	nabídka různých variant realizace , tvořit společně nad papírem druhého	
	došlo k souladu ve svobodě rozhodování a dodržování pravidel	1		

kategorie	výpovědi respondentů	počet	interpretace	doporučení
VÝTVARNÁ ČINNOST A VÝCHOVA	v hodině nebyly využity aktivity k důkazu, že se žáci naučili něco nového	3	jak došlo k uchopení výtvarného a nevýtvarného učiva? (souvisí s reflexí)	
vliv vv na rozvoj osobnosti	výtvarná řada byla pěkně naplánována	2		
	pěkný byl výtvarný úkol zvolit si barvu pro svou osobnost	2		
	žákům nebyla k výtvarným úkolům nabídnuta možnost pozorovat tvář druhého,	1		
	proto se při popisu, co je portrét, vztahovali jen ke své zkušenosti s podobou svého obličeje			
	technika koláže je vhodně navržena na možnost vyjádřit svou osobnost barvou	1	barva reprezentuje osobnost	
		1	sebezpoznaní prostřednictvím materiálního světa?	
	výtvarný úkol je zaváděn jako výzva	1		
	učitel navazuje citlivě a operativně na žákovské výroky	1		
	v hodině je kladen důraz na objevování	1	výtvarná výchova má přinášet pocit uvolnění, možnost vyjádřit své pocity,	
			ventilovat je, má smysl terapie	
KONTEXT, EVOKACE, REFLEXE, MOTIVACE	vhodná a dostatečná motivace byla účinná	6		
	v hodině chybí výukový kontext	5		ukázky koláží
	v hodině je využit výtvarný a výukový kontext	2	srovnání zkušeností učitelky s odborným výkladem	
	v úvodu hodiny se nejasně přistupovalo k zavádění tématu	1	evokace	
	chybí reflexe pro vyzdvižení žákovy práce	1		
PROCES, KONCEPT, PROCEPT	paní učitelka měla jasné představy o procesu a výtvarném produktu	4	nemít volnost ve výtvarném projevu	
	výtvarná výchova postavena na produktu	4	kvalita zpracování dobře × špatně	
	paní učitelka neměla ujasněný výtvarný produkt	1		
	chybí evokace k tématu	1		
TECHNIKA A MATERIÁL	žáci dostali volnost ve výběru techniky a použití materiálu	13	svoboda, trvat na zadání techniky či nabídnout a nechat volnost ?	
			/učitelka nelpěla na zadané technice/částecná volba techniky a materiálu	
			/je sporné, zda dala paní učitelka žákům volnost ve využití techniky kvůli	
			neujasnění výtvarného cíle	
	paní učitelka žákům nabídla výtvarnou techniku koláže	3		písmenka z časopisů vystříhat a lepit
	technika nebyla pro věkovou skupinu moc zajímavá	2		
	technika nebyla vhodně použita	2	přeplněnost, vlastní negativní zkušenost (materiál×v.projev)/transformace/	
			upřednostněné před samotným procesem z obavy nezvládnutí tématu?	
	technika byla žákům objasněna	1		
	technika koláže žákům nebyla jasná z důvodu neujasnění učitelky	1		
	technika koláže byla pojata tradičně a nekreativně	1		
	během hodiny učitelka nevhodně opouští od techniky, kterou předem určila	1	pro zjištění, že by výsledek nedopadl dobře?	
			/kvůli složitosti použití techniky?/zabere více času?	
TÉMA, JEHO CÍLE A VYUŽITÍ	hodina Vv má zajímavý námět, téma a výtvarný úkol	9	téma je potřeba odkryt pro výtvarné uchopení	
	způsob realizace tématu nebyl vhodně naplánován	7	povrchní práce s tématem, mnoho činností k tématu, nesoustředěnost na jedno	
			/ téma obsáhlé, míchání více podtémat dohromady	
	paní učitelka neměla vyjasněný cíl o učivu	1	tvář druhého × vlastní tvář	
	konečný výsledek neodpovídal cílům, které byly nejspíše stanoveny,	1	co o mně říká obličej, nesouvisí s tím, co o mně ví druzí, či aby tě fotografie charakt.	
	nedošlo k naplnění cílů, došlo k nesrovnalostem mezi výtvarným úkolem a cílem			
ORGANIZACE, ČAS	zvolené téma a jeho plánování je vhodné pro cílovou skupinu	1	zvolené téma autoportrét v souladu se zaujetím dětí, téma vyjadřuje jejich osobnost	
	líbila se mi metoda a využití zápisu poznámek k hodině	4	strukturování hodiny, seznámení s cíly	
	byl dán prostor k diskusi o tématu	2	otevřené otázky na téma obličej	
	vhodná byla aktivita prezentování svých výtvorů s komentáři	1		
	v hodině nebyl dostatek času na tvorbu	2	úsporné výtvarné řešení	
	pozitivně se přikláním k hodině, která plynule postupovala bez důrazu na výkon	1		
	jednoduché téma bylo probíráno velmi dlouhou dobu	1		
	vnímám za sporné využití a organizování úkolů a metod výtvarné výchovy v hodině	1		
	v hodině se kladl až moc velký důraz na mluvení	1		
	po zadání úkolů nebyl dán prostor k ujištění jeho pochopení	1		
	aktivity nebyly vhodně ukončovány	1		
	aktivita byla nedotažená do konce	1	nebyl kladen důraz	
	paní učitelka nepřesně formulovala otázky a používala v nevhodnou dobu	1		
PROSTOR, PROSTŘEDÍ	paní učitelka dala žákům možnost výběru místa pro svou tvorbu, což hodnotím kladně	2		
	líbí se mi možnost pracovat v prostředí ateliéru	1		
POMŮCKY	souhlasím s pořizováním pomůcek	2	vůně ve výtvarných potřebách	
		1	jak děti namotivovat k pořízení pomůcek?	
INTERPRETACE	během rozhovoru nad citáty bylo bezděčně využito různých vrstev interpretace	1	myšlenka autora citátu – myšlenka žáka – myšlenka spolužáka - myšlenka učitele	

FOTOGRAFIE

Fotografie 1



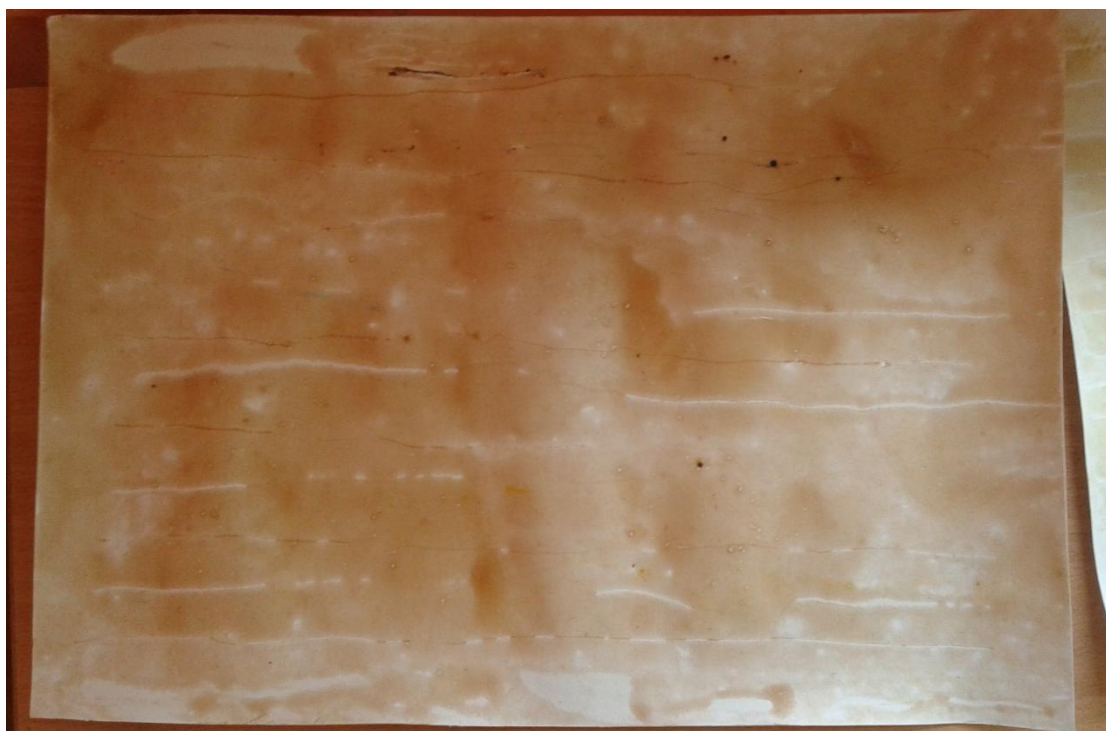
Fotografie 2, 3



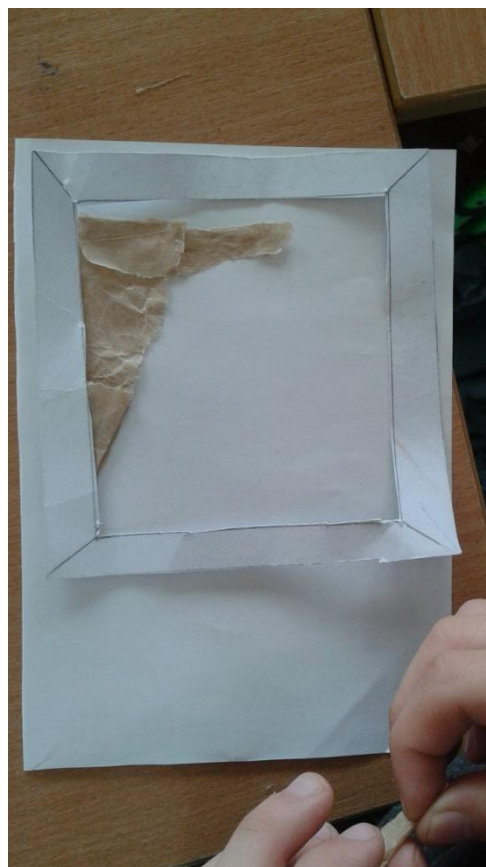
Fotografie 4



Fotografie 5



Fotografie 6, 7



Fotografie 8



Fotografie 9, 10



Fotografie 11, 12, 13



Fotografie 14,15

